

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Sónia Isabel David Gomes

Lisboa, maio 2013



Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do(a) Orientador(a)

Nome do(a) orientador(a).....Luís Miguel de Castro Lencin Castell, S. Cruz.....
tendo presente o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (Estágio Profissional) desenvolvido pelo(a)
licenciado(a) Sónia Isabel David Gomes.....

.....
realizado no âmbito do Mestrado – 2º Ciclo de Estudos (Formação de Docentes) Educação Pré-Primária,
e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.....considero que se trata
de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito ao Conselho Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respectivo
Relatório apresentado pelo(a) candidato(a).

Lisboa, 8 de Maio de 2013

O(A) Orientador(a)



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Sónia Isabel David Gomes

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação do Professor Doutor Luís Larcher

Lisboa, maio 2013

Agradecimentos

Em primeiro lugar, devo agradecer ao Diretor da Escola Superior de Educação João de Deus, Doutor António de Deus Ramos Ponces de Carvalho, por permitir a frequência deste mestrado.

Não posso deixar de agradecer ao meu orientador, Prof. Dr. Luís Larcher, pela orientação, apoio e disponibilidade, pelo exemplo de profissionalismo e humanismo.

Quero também agradecer a todos os docentes da Escola Superior de Educação João de Deus e do Jardim Escola João de Deus da Estrela por terem contribuído para a minha formação e crescimento enquanto futura educadora e professora. Graças a estes levo como exemplos profissionais na educação,

Da mesma forma, devo agradecer a todos os funcionários não docentes da Escola Superior de Educação e do Jardim Escola por estarem sempre prontas a ajudar quando é preciso. Acredito que uma escola não se faz somente de alunos e professores, pois sem os restantes funcionários dificilmente se conseguiria realizar o trabalho pretendido.

Agradeço também aos meus colegas de Mestrado que, ao longo da minha formação me ajudaram e apoiaram a ultrapassar todas as dificuldades.

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer à minha família e amigos por toda a ajuda, amparo e compreensão nos momentos mais difíceis e que apesar de tudo me apoiaram nas minhas decisões, mesmo quando estas pareciam impossíveis de realizar. Um agradecimento especial aos meus pais, irmã e avó, pois sem eles esta etapa não seria realizada.

Índice Geral

| | |
|---|----|
| Índice de Figuras | IX |
| Índice de Quadros | X |
| Introdução | 1 |
| 1. – Identificação do local de Estágio | 2 |
| 2. – Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional | 3 |
| 3. – Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional | 3 |
| 4. – Identificação do grupo de estágio | 4 |
| 5. – Metodologia utilizada | 4 |
| 6. – Pertinência do estágio | 5 |
| 7. – Cronograma | 6 |
| CAPÍTULO 1 – Relatos Diários | 8 |
| 1. – Descrição do Capítulo | 9 |
| 1.1 - 1. ^a Secção: Bibe Azul A | 9 |
| 1.1.1 – Caracterização da turma | 9 |
| 1.1.2 – Caracterização do espaço | 10 |
| 1.1.3 – Horário | 11 |
| 1.1.4 – Rotinas | 13 |
| 1.1.5 – Relatos Diários | 18 |
| 1.2 – 2. ^a Secção: Bibe Amarelo A | 37 |
| 1.2.1 – Caracterização da turma | 37 |
| 1.2.2 – Caracterização do espaço | 37 |
| 1.2.3 – Horário | 39 |
| 1.2.4 – Rotinas | 40 |

| | |
|---|----|
| 1.2.5 – Relatos Diários | 42 |
| 1.3 – 3. ^a Secção: Bibe Encarnado A | 59 |
| 1.3.1 – Caracterização da turma | 59 |
| 1.3.2 – Caracterização do espaço..... | 59 |
| 1.3.3 – Horário | 61 |
| 1.3.4 – Rotinas | 61 |
| 1.3.5 – Relatos Diários | 62 |
| 1.4 – 4. ^a Secção: Seminário de Contato com a Realidade Educativa (Estágio Intensivo)..... | 77 |
| 1.4.1 – O grupo | 77 |
| 1.4.2 – O espaço..... | 77 |
| 1.4.3 – Rotinas | 77 |
| 1.4.4 – Relatos Diários | 78 |
| 1.5 – 5. ^a Secção: 2. ^o Ano B | 79 |
| 1.5.1 – Caracterização da turma | 79 |
| 1.5.2 – Caracterização do espaço..... | 79 |
| 1.5.3 – Horário | 80 |
| 1.5.4 – Rotinas | 81 |
| 1.5.5 – Relatos Diários | 82 |
| 1.6 – 6. ^a Secção: 1. ^o Ano B | 97 |
| 1.6.1 – Caracterização da turma | 97 |
| 1.6.2 – Caracterização do espaço..... | 97 |
| 1.6.3 – Horário | 98 |

| | |
|---|-----|
| 1.6.4 – Rotinas | 98 |
| 1.6.5 – Relatos Diários | 99 |
| 1.7 – 7. ^a Secção: 4.º ano B | 118 |
| 1.7.1 – Caracterização da turma | 118 |
| 1.7.2 – Caracterização do espaço..... | 119 |
| 1.7.3 – Horário | 119 |
| 1.7.4 – Rotinas | 120 |
| 1.7.5 – Relatos Diários | 121 |
| 1.8 – 8. ^a Secção: 3.º ano B | 139 |
| 1.8.1 – Caracterização da turma | 139 |
| 1.8.2 – Caracterização do espaço..... | 139 |
| 1.8.3 – Horário | 140 |
| 1.8.4 – Rotinas | 141 |
| 1.8.5 – Relatos Diários | 142 |
| CAPÍTULO 2 – Planificações | 163 |
| 2. – Descrição do Capítulo | 164 |
| 2.1 – Fundamentação teórica..... | 164 |
| 2.2 – Planificações | 170 |
| 2.2.1 – Planificação da Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática..... | 170 |
| 2.2.2 – Planificação da Área do Conhecimento do Mundo | 172 |
| 2.2.3 – Planificação da Área de Língua Portuguesa | 174 |
| 2.2.4 – Planificação da Área de Estudo do Meio..... | 177 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 3 – Dispositivos de Avaliação | 179 |
| 3. – Descrição do Capítulo | 180 |
| 3.1 – Fundamentação teórica..... | 180 |
| 3.2 – Dispositivos de avaliação da área do Conhecimento do Mundo | 190 |
| 3.2.1 – Enquadramento..... | 190 |
| 3.2.2 – Descrição de parâmetro, critério e cotações | 190 |
| 3.2.3 – Grelha de avaliação | 194 |
| 3.2.4 – Descrição da grelha de avaliação | 194 |
| 3.2.5 – Apresentação dos resultados em gráfico | 195 |
| 3-2.6 – Análise do gráfico | 195 |
| 3.3 – Dispositivos de avaliação do domínio da Matemática | 196 |
| 3.3.1 – Enquadramento..... | 196 |
| 3.3.2 – Descrição de parâmetros, critérios e cotações | 196 |
| 3.3.3 – Grelha de avaliação | 199 |
| 3.3.4 – Descrição da grelha de avaliação | 200 |
| 3.3.5 – Apresentação dos resultados em gráfico | 201 |
| 3.3.6 – Análise do gráfico..... | 201 |
| 3.4 – Dispositivos da avaliação da área de Matemática..... | 202 |
| 3.4.1 – Enquadramento..... | 202 |
| 3.4.2 – Descrição de parâmetros, critérios e cotações | 202 |
| 3.4.3 – Grelha de avaliação | 205 |
| 3.4.4 – Descrição da grelha de avaliação | 206 |

| | |
|---|-----|
| 3.4.5 – Apresentação dos resultados em gráfico | 206 |
| 3.4.6 – Análise do gráfico | 206 |
| 3.5 – Dispositivos da avaliação da área de Português..... | 207 |
| 3.5.1 – Enquadramento..... | 207 |
| 3.5.2 – Descrição de parâmetros, critérios e cotações | 207 |
| 3.5.3 – Grelha de avaliação | 210 |
| 3.5.4 – Descrição da grelha de avaliação | 212 |
| 3.5.5 – Apresentação dos resultados em gráfico | 212 |
| 3.5.6 – Análise do gráfico..... | 212 |
| Reflexão Final | 215 |
| 1. – Considerações finais..... | 216 |
| 2. – Limitações | 217 |
| 3. – Novas pesquisas..... | 217 |
| Referências Bibliográficas | 219 |
| Anexos | 231 |

Índice de Quadros

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Distribuição dos momentos de estágio do primeiro semestre | 6 |
| Quadro 2 – Distribuição dos momentos de estágio do segundo e terceiro semestre..... | 7 |
| Quadro 3 – Planificação da Área de Expressão e Comunicação: domínio da matemática..... | 170 |
| Quadro 4 – Planificação da Área do Conhecimento do Mundo..... | 172 |
| Quadro 5 – Planificação da Área de Língua Portuguesa | 174 |
| Quadro 6 – Planificação da Área de Estudo do Meio..... | 177 |
| Quadro 7 – Escala de Avaliação utilizada | 190 |
| Quadro 8 – Tabela de parâmetro, critérios e cotações de dispositivo de avaliação do Conhecimento do Mundo | 193 |
| Quadro 9 – Grelha de avaliação do dispositivo de Avaliação da Área do Conhecimento do Mundo | 194 |
| Quadro 10 – Tabela de parâmetros, critérios e cotações de dispositivo de avaliação do Domínio da Matemática | 198 |
| Quadro 11 – Grelha de avaliação dos parâmetros do dispositivo de avaliação do Domínio da Matemática..... | 199 |
| Quadro 12 – Grelha de avaliação final do dispositivo de avaliação do Domínio da Matemática..... | 200 |
| Quadro 13 – Tabela de parâmetros, critérios e cotações de dispositivo de avaliação da área de Matemática..... | 204 |
| Quadro 14 – Grelha de avaliação dos parâmetros do dispositivo de avaliação da Área de Matemática | 205 |
| Quadro 15 – Tabela de parâmetros, critérios e cotações de dispositivo de avaliação da Área da Matemática | 209 |
| Quadro 16 – Grelha de avaliação dos parâmetros do dispositivo de avaliação da Área de Português | 210 |

Índice de Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Fachada do Jardim Escola de Lisboa | 2 |
| Figura 2 – Sala do Bibe Azul A – área das mesas | 10 |
| Figura 3 – Sala do Bibe Azul A – área ampla..... | 10 |
| Figura 4 – Sala do Bibe Azul A – placar dos trabalhos | 11 |
| Figura 5 – Horário do Bibe Azul A | 12 |
| Figura 6 – Sala do Bibe Amarelo A - área do faz de conta | 38 |
| Figura 7 – Horário do Bibe Amarelo A..... | 39 |
| Figura 8 – Salão | 59 |
| Figura 9 – Placard dos trabalhos..... | 60 |
| Figura 10 – Horário do Bibe Encarnado A | 61 |
| Figura 11 – Perspetiva da sala do 2.º Ano B – quadro..... | 80 |
| Figura 12 – Sala do 2.º ano B | 80 |
| Figura 13 – Horário da turma do 2.º ano B..... | 81 |
| Figura 14 – Sala do 1.º ano B | 98 |
| Figura 15 – Horário de turma do 1.º ano B..... | 98 |
| Figura 16 – Escola em Hammamet..... | 99 |
| Figura 17 – Exercício de Língua Árabe | 99 |
| Figura 18 – Fachada do Coliseu El Jam | 100 |
| Figura 19 – Rosa do Deserto | 100 |
| Figura 20 – Sala do 4.º ano B | 119 |
| Figura 21 – Horário do 4.º ano B..... | 120 |
| Figura 22 – Sala do 3.º ano B | 140 |
| Figura 23 – Horário do 3.º ano B | 141 |
| Figura 24 – Gráfico Circular dos resultados da atividade do Conhecimento do Mundo | 195 |

| | |
|--|-----|
| Figura 25 – Gráfico Circular dos resultados da atividade do Domínio de Matemática..... | 201 |
| Figura 26 – Gráfico Circular dos resultados da atividade da Área de Matemática | 206 |
| Figura 27 – Gráfico Circular dos resultados da atividade de Português..... | 212 |

Introdução

Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional I, II e III do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação João de Deus. Este consiste na última avaliação da unidade curricular referida e está redigido segundo o novo acordo ortográfico.

1. Identificação do Local de Estágio

O estágio decorreu entre 27 de setembro de 2011 e 25 de janeiro de 2013, às segundas, terças e sextas-feiras, entre as 9h e as 13h. Foi realizado no Jardim Escola de Lisboa.

Este Jardim Escola fundado em 1915, sendo o mais antigo de Lisboa, fica na Avenida Álvares Cabral e está no centro de três bairros lisboetas: Campo de Ourique, Lapa e São Bento. Localiza-se numa avenida onde se encontra um número considerável de pequeno comércio e serviços (bancos e escritórios), encontra-se junto a um museu bibliográfico, uma escola superior de educação e uma escola secundária. Próximo encontra-se um grande jardim com um vasto espaço verde e de lazer.

O Jardim Escola está situado numa zona de fácil acesso, uma vez que passa transportes públicos, nomeadamente autocarros e metro.



Figura 1 – Fachada do Jardim Escola de Lisboa

No que diz respeito ao espaço exterior e envolvente do Jardim Escola, é possível observar duas zonas distintas de recreio: uma é destinada aos alunos do 1.º Ciclo e a

outra área é frequentada pelos alunos do Pré-Escolar. Em ambos os espaços existe um espaço de divertimento para as crianças, como por exemplo os escorregas. Também podemos encontrar nos dois espaços canteiros com arbustos e árvores de média e alta estatura o que privilegia deste modo o contacto com a natureza.

2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional

O Relatório de Estágio Profissional encontra-se dividido em Introdução, três capítulos e reflexão final.

Primeiramente, será apresentada a Introdução que inclui a identificação do local de estágio, a descrição da estrutura do relatório de estágio, a importância da elaboração do mesmo, a identificação do grupo de estágio, a metodologia utilizada, a pertinência do estágio e por fim é apresentado o cronograma.

Em seguida, será exposto o capítulo 1 dedicado aos Relatos Diários, onde são registadas as observações mais importantes de todas as atividades realizadas nas manhãs de estágio. Depois das observações, são apresentadas as inferências cientificamente fundamentadas.

No capítulo 2, designado por Planificações, são expostas as atividades realizadas. Estas representam-se por uma planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem, assim como pela fundamentação científica e explicação das metodologias e estratégias utilizadas.

No capítulo 3, denominado Dispositivos de Avaliação, exponho as avaliações que realizei durante as aulas que lecionei no Estágio Profissional.

Por fim, a Reflexão Final, onde exprimo a pertinência do estágio para a minha formação profissional.

3. Importância da Elaboração do Relatório de Estágio Profissional

Para mim, a realização deste trabalho é extremamente importante pelas mais diversas razões que considero fundamentais. Primeiro, este relatório é um elemento de avaliação muito importante para a conclusão do mestrado e apenas com este estarei habilitada para exercer, tanto a profissão de educadora como de professora.

Segundo, a elaboração do Relatório de Estágio e a sua construção exige que a prática se alie à teoria, o que exige um trabalho de pesquisa e investigação ao nível de ideias, conceitos e processos, que não obtive ao longo da minha formação. Todas as pesquisas e descobertas contribuíram para refletir, obtendo uma visão mais realista.

Deste modo, acredito que é pertinente consolidar os conhecimentos e retirar dos mesmos os ensinamentos que um dia mais tarde me irão ajudar a ultrapassar determinadas situações como docente.

4. Identificação do grupo de estágio

Durante todo o período de estágio é fundamental existir um grupo com quem se possa partilhar ideias, opiniões e experiências.

No mestrado foi o que aconteceu, tive como grupo de estágio a Patrícia D. e a Ana H., duas colegas trabalhadoras, dinâmicas e acima de tudo, amigas e companheiras. Com elas foi possível preparar novas atividades, partilhar novas experiências e estratégias. Gostei bastante de poder trabalhar com ambas, pois sempre mostraram as suas opiniões sinceras e me incentivaram a ser sempre melhor e a por em prática todas as minhas ideias e estratégias.

Porém, no fim do primeiro semestre, o meu grupo de estágio passou a ser apenas com a colega Ana devido à transferência de mestrado da colega Patrícia.

5. Metodologia utilizada

A metodologia que utilizei para a recolha de dados ao longo do período de estágio assenta numa técnica de recolha de dados orientada por uma investigação qualitativa, que engloba a observação e a análise documental, como instrumentos.

Observação é definida por Afonso (2005), como “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários.” (p.91).

Segundo Quivy & Campenhoudt (1992), “a observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis” (p. 157). Estes autores referem dois tipos de observação: a direta e a indireta. Os mesmos autores dizem que “a observação directa é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação” (p. 165). Quanto à observação indireta, é dito que “o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação. Esta não é recolhida directamente, sendo, portanto, menos objectiva” (p. 166).

A análise documental, segundo Afonso (2005), é mencionada como “pesquisa arquivística” e o mesmo fortalece que:

“a pesquisa arquivística consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação. Neste âmbito, o investigador não precisa de recolher a informação original. Limita-se a consultar a informação que foi anteriormente organizada com finalidades específicas, em geral, diferentes dos objectivos da pesquisa.” (p. 88).

Seguindo ainda as mesmas orientações, Afonso (2005) distingue três tipos de documentos a investigar: “documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados.” (p. 89). Ao longo do estágio tive a oportunidade de consultar os mais variados, tais como: os dossiês de cada turma, os horários, o projeto educativo do Jardim Escola, as orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, entre outros.

Metodologicamente, este relatório foi na sua totalidade realizado de acordo com as normas da (APA) American Psychological Association e Azevedo (2004), de forma a organizar a sua construção.

6. Pertinência do estágio

A realização do estágio profissional é muito importante pois este contém as bases e a preparação para a vida profissional e docente. Como refere Galveias (2008), “a prática pedagógica parece ser (...) umas das componentes mais valorizadas na sua formação. Esta componente curricular representa a oportunidade de alunos, futuros professores, exercerem, com supervisão pedagógica, a sua actividade profissional.” (p. 7).

Enquanto futura docente, considero o estágio profissional de extrema relevância para a minha formação profissional pois é aqui onde posso observar diferentes realidades. Não basta aprender a teoria, a prática é mais importante, como confirma Alarcão, Freitas, Ponte e Tavares (1997), citados por Galveias (2008), “a formação inicial não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva” (p. 7). O meu sucesso enquanto futura profissional, não depende assim apenas do que aprendi teoricamente, tenho que ter em conta toda a prática orientada no Estágio Profissional, refletir e melhorar tudo o que foi feito. É através da prática orientada que se adquire muitas competências que no futuro farão adotar as melhores medidas.

É também no decorrer do Estágio Profissional que me leva a vivenciar determinadas situações que ocorrem no exercício profissional, tais como as reuniões com o grupo de supervisão pedagógica em reflexão e avaliação que tornaram mais

rica a minha formação, contribuindo assim a aceitar novos desafios com mais vontade e satisfação propondo-me a melhorar no futuro. Como refere Quintas *et al.* (1997):

“a prática Pedagógica, enquanto primeiro momento de contacto com a realidade educativa dos alunos em formação, deverá proporcionar-lhe experiências que lhes permitam refletir sobre as suas práticas, tornando-se capazes de analisar as suas acções, decisões e sucessos/insucessos e, deste modo, constituir-se num instrumento de desenvolvimento profissional.” (p. 124).

Conforme Day (2001), citado por Flores & Simão (2009), “os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se (activamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria formação aprendizagem” (p. 7). Segundo Loureiro (2000), “espera-se que a formação inicial possa proporcionar aos futuros professores quer os conhecimentos gerais e específicos quer os princípios psicopedagógicos e científicos necessários para que desenvolvam posteriormente de forma adequada a sua actividade profissional” (p. 33).

7. Cronograma

O período de estágio decorreu de 27 de setembro de 2011 a 25 de janeiro de 2013 e abrangeu o ensino Pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico.

Este tempo de estágio encontra-se dividido em oito secções, cada uma destinada a cada momento. No primeiro momento estive no Bibe Azul (5 anos), de seguida no Bibe Amarelo (3 anos) e posteriormente no Bibe Encarnado (4 anos), estes na valência do Pré-escolar. Os momentos de estágio estão descritos no quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição dos momentos de estágio do primeiro semestre

| Datas | Idade /Bibe |
|--|---|
| De 28 de setembro de 2011 a 4 de novembro de 2011. | Bibe Azul (5 anos) – Educadora Mariana |
| De 7 de novembro de 2011 a 16 de dezembro de 2011. | Bibe Amarelo (3 anos) – Educadora Mónica. |
| De 2 de janeiro de 2012 a 10 de fevereiro de 2012. | Bibe Encarnado (4 anos) – Educadora Sara. |

No segundo e terceiro semestre, os momentos de estágio realizaram-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os momentos de estágio estão descritos no quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição dos momentos de estágio do segundo e terceiro semestre

| Datas | Idade /Bibe |
|---|--|
| De 27 de fevereiro a 2 de março de 2012 | Estágio Intensivo – Sala heterogênea (3-4 anos). |
| De 5 de março de 2012 a 27 de abril de 2012. | Bibe verde (2.º ano) – Professora Vânia. |
| De 8 de maio de 2012 a 22 de junho de 2012. | Bibe Castanho (1.º ano) – Professora Paula. |
| De 25 de setembro de 2012 a 16 de novembro de 2012. | Bibe azul escuro (4.º ano) – Professora Rita. |
| De 19 de novembro de 2012 a 25 de janeiro de 2013. | Bibe azul claro – (3.º ano) – Professor Alberto. |

Para além das aulas lecionadas e das atividades desenvolvidas, individualmente ou em grupo ao longo do período de estágio, observei ainda as diversas educadoras e professoras a desenvolverem atividades e assisti às aulas lecionadas pelas minhas colegas que também frequentam o mestrado.

Capítulo 1

Relatos Diários

1. Descrição do Capítulo

Este capítulo encontra-se dividido em oito secções, de acordo com os sete momentos de estágio e o estágio intensivo. Os primeiros quatro no Pré-escolar e os restantes quatro no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste capítulo serão apresentados os relatos das observações realizadas durante o período de estágio no Jardim Escola de Lisboa. Cada relato estará assinalado com a respetiva data e após o seu registo serão expostas as inferências seguidas de fundamentação científica.

Em cada secção estará um enquadramento teórico antes dos relatos diários que consiste na caracterização da turma, caracterização do espaço, das rotinas e do horário semanal.

1.1 Primeira secção: Bibe Azul A

Esta secção é referente ao primeiro momento de estágio e foi efetuado no período de 27 de setembro de 2011 a 4 de novembro do mesmo ano. Este momento de estágio decorreu na sala do Bibe Azul referente à faixa etária dos 5 anos, dinamizada pela educadora Mariana.

Antes de mais, considero importante salientar que a informação e dados que passo a descrever foram gentilmente cedidos pela educadora titular da turma do Bibe Azul. A caracterização da turma apresenta diversos dados relativos a este grupo de crianças e encontra-se inserido no projeto curricular de turma (PCT).

1.1.1 Caracterização da turma

A turma do Bibe Azul A é composta por 28 crianças, 14 do sexo feminino das quais 4 têm quatro anos e 11 têm cinco anos e 14 do sexo masculino das quais 6 têm quatro anos e 8 têm cinco anos (em setembro de 2011). Uma destas crianças frequenta pela primeira vez o Jardim Escola.

Estas crianças pertencem a famílias maioritariamente estruturadas, cujo nível socioeconómico é médio e médio/alto e os seus pais possuem na sua grande maioria formação académica superior.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica do jardim Escola, que fomenta a organização do ambiente educativo de modo a que a criança se relacione consigo, com os outros e com o mundo. Pressupõe, igualmente o desenvolvimento de valores e atitudes, favorecendo a formação e a inserção da criança na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. O educador estabelece uma relação individualizada com cada criança facilitadora da sua inserção no grupo e da sua

relação com as outras crianças. Essa relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada.

A nível afetivo e emocional a grande maioria das crianças demonstra um temperamento equilibrado, expansivo, extrovertido, comunicativo e alegre. Gostam de receber e de corresponder a trocas afetivas.

De uma forma geral as crianças desta turma demonstram motivação e interesse pelas diversas aprendizagens. São muito participativas interessadas e colaborativas e alguns alunos possuem grande capacidade imaginativa e criativa.

1.1.2 Caracterização do espaço

A sala do bibe Azul A é de grandes dimensões com duas áreas distintas. Uma delas é a área de mesas onde a maior parte das atividades são realizadas individualmente, a outra é ampla, onde se realizam as atividades em grupo, como leitura de um livro ou jogos.

Relativamente a esta última área, penso que seja uma mais-valia para as crianças quando nesta se realizam atividades. Como refere Zabalza (1992), “as crianças pequenas” têm “necessidade de autonomia” pois “encontram-se num processo de construção da sua identidade individual, de conquista da sua autonomia operativizada em termos de movimentos, de actividade física, de relação com as coisas e com os outros.” Por isto o mesmo autor dá importância ao espaço, “isso significa espaços abertos e livres para movimento e liberdade para o fazer, coisas para utilizar, oportunidades de contactos com os outros, etc.” (p. 125), ou seja, é um espaço para atividades mas também para se relacionar.



Figura 2 – Sala do Bibe Azul A – área das mesas



Figura 3 – Sala do Bibe Azul A – área ampla

A sala possui duas portas, uma com acesso para a sala do Bibe Azul B e outra para a casa de banho que é partilhada com o outro bibe. Tem também acesso ao pátio através de uma escada com proteção.

Apesar de a sala estar abaixo do nível do chão, as grandes janelas da sala permitem que passe uma boa iluminação. A sala está decorada consoante a faixa etária o exige, com as paredes decoradas com material de diversas formas, cores e temas. Numa das paredes há ainda um placard com os trabalhos realizados pelos alunos. Segundo Zabalza (1998), “é importante que a sala esteja organizada e ambientada com uma certa sensibilidade estética que, além de tornar agradável a permanência na mesma, “eduque” a sensibilidade estética e artística das crianças”. Assim, a sala deve ser colorida, “as cores vivas são atraentes para as crianças e chamam a sua atenção” (p. 260), pois as cores estimulam algumas atividades.

Outro material, como estantes com dossiês, livros e materiais didáticos encontram-se ao nível de uma criança de 5 anos o que permite o seu fácil acesso permitindo assim a sua autonomia. Como refere Zabalza (1998), “tanto o mobiliário como os materiais devem ser acessíveis às crianças para que elas possam usá-los sozinhas (p. 258), levando assim ao favorecimento do desenvolvimento autónomo da criança.



Figura 4 – Sala do Bibe Azul A – Placar dos trabalhos

1.1.3 Horário

O horário semanal de turma consiste na organização do tempo letivo de um grupo de crianças. O horário que de seguida apresento contempla os diversos tipos de atividades destinadas às crianças do Bibe Azul A.

Este grupo de crianças apresenta semanalmente as mesmas rotinas diárias que se encontram expressas no seu horário, contudo este é flexível e adaptável às diferentes situações que possam ocorrer no quotidiano. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “o tempo educativo tem (...) uma distribuição flexível” (p. 40), apesar de corresponder a atividades que se repetem num determinado período de tempo.

Figura 5 - Horário do Bibe Azul A

| PROJETO CURRICULAR DE ESCOLA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO LETIVO 2011/2012 | | | | | |
|---|--|-----------------------|---------------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Horário Bibe Azul A | | | | | |
| | 2ª Feira | 3ª Feira | 4ª Feira | 5ª Feira | 6ª Feira |
| Bibe Azul A | Acolhimento, Canções de Roda e Higiene | | | | |
| 9.00 | | | | | |
| 9.30-10.00 | Cartilha e Escrita | Cartilha e Escrita | Cartilha e Escrita | Cartilha e Escrita | Cartilha e escrita |
| 10.00-10.30 | RECREIO | RECREIO | RECREIO | RECREIO | Informática/ Biblioteca |
| 10.30-11.00 | Educação Física | Matemática - material | Educação Física | Matemática | RECREIO |
| 11.00-11.30 | Matemática - material | Matemática - escrita | Educação Musical 11.35-12.05 | Conhecimento Mundo | Conhecimento Mundo |
| 11.30-12.00 | ALMOÇO E RECREIO | | | | |
| 12.00 | | | | | |
| 14.30-15.00 | Matemática - material | Conhecimento Mundo | Matemática - material | Desenho/Pintura | Inglês 14h 30/15h 20 |
| 15.00-15.30 | Dobragens/Fitas | Pintura/Modelagem | | Lenga-lenga/Desira. LIn. | |
| 15.30-16.00 | Matemática - escrita | Desenho de série | Dobragens/Fitas | Matemática - escrit | |
| 16.00-16.30 | Desenho/Pintura | Dramatização | Dramatização | Desenho/Pintura | Assamblea de Turma |
| 16.30 | LANCHE | | | | |
| 17.00 | SAÍDA | | | | |
| Educadora Mariana | (Horário sujeito a Alterações) | | | | |

1.1.4 Rotinas

Observando o horário da turma, constata-se a presença de várias atividades que ocorrem diariamente, pelo que são designadas de rotinas. Segundo Zabalza (1992) a rotina consiste na “repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (p. 169).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) destacam que estas rotinas são educativas, pois são propositadamente planeadas pelo educador e são do conhecimento das crianças que “sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (p. 40).

As rotinas possuem um papel fundamental na fase de definição do contexto educativo. Estas, segundo Zabalza, 1998 “atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas”, uma vez que clarificam a estrutura e permitem o “domínio do processo a ser seguido”, para além de substituírem a “incerteza do futuro” por um esquema que se conhece e, portanto, “fácil de se assumir.” O “quotidiano passa a ser algo previsível”, o que influenciam de modo relevante, a “segurança e a autonomia” (p. 52). No seguimento desta ideia, Zabalza (1992) acentua que “com as crianças pequenas, as rotinas exercem o importante papel de lhes dar segurança, de os fazer sentir comodamente (...) uma vez que sabem fazer essas rotinas diárias, sentem-se muito mais donos do seu tempo e mais seguros, pois sabem o que fazer.” (p. 170).

No Bibe Azul as atividades iniciavam-se diariamente, como é visível no horário, na leitura e na escrita. A educadora organizava pequenos grupos de crianças e com cada um, iam junto de um grande livro denominado Cartilha Maternal, com o intuito de as auxiliar na leitura. Os restantes que permaneciam sentados nos seus lugares realizavam trabalhos de escrita.

Neste Jardim Escola dá-se muita importância nesta faixa etária à aplicação do Método João de Deus. Segundo Ruivo (2009), “nos Jardins Escolas as educadoras desenvolvem as competências linguísticas das crianças porque estão sensibilizadas para a importância da linguagem no desenvolvimento humano” (p. 119).

O Método João de Deus caracteriza-se por seguir algumas linhas de força. De acordo com o Guia Prático da Cartilha Maternal, escrito por Maria da Luz de Deus (1997, pp. 92-93), as linhas de força caracterizantes deste método são: o uso correto do ponteiro, regulando desta forma a leitura durante o estudo feito na Cartilha Maternal; deve-se apresentar uma letra por dia; todos os dias as crianças devem ter uma lição de Cartilha na qual a educadora tem de proporcionar uma lição curta com

noções bem claras; as crianças devem ser auxiliadas, sempre que necessário, através de regras que satisfaçam o raciocínio e o pensamento lógico; o uso de menemónicas na formação temporária no nome das consoantes incertas para assim facilitar a aprendizagem; sempre que a criança lê uma palavra, deve inserir a mesma numa frase; este método estimula as capacidades metacognitivas, respeita o ritmo individual de cada criança e fomenta a autocorreção.



Acolhimento

O acolhimento consiste na primeira atividade orientada do dia e ocorre entre as 9 horas e as 9 horas e 30 minutos. Durante o inverno, este ocorre no salão, quando o bom tempo o permite, realiza-se no espaço exterior do Jardim Escola. Todas as crianças, que frequentam os diferentes níveis de ensino do Jardim Escola, reúnem-se em roda com todos os educadores e professores. Neste momento de grande grupo, cantam-se diversas músicas infantis seguidos dos respetivos gestos.

A roda está organizada da seguinte forma: no centro encontram-se as crianças dos 3 anos (Bibe Amarelo), acompanhadas pelas suas educadoras, de seguida encontram-se as crianças de 4 anos (Bibe Encarnado) com as respetivas educadoras. Posteriormente, encontram-se as crianças dos 5 anos (Bibe Azul). A organização da roda segue este método, aumentando à medida que cada turma se vai colocando na roda. A ordem pela qual as turmas são colocadas respeita à progressão dos níveis de ensino do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As canções surgem de forma espontânea, não existindo um repertório fixo, normalmente são as crianças mais velhas que iniciam as canções, por vezes, são as educadoras ou professoras. Este momento termina sempre com o hino João de Deus, a única canção obrigatória.

Este acolhimento marca o início do dia na escola e prepara as crianças, emocionalmente, para o mesmo. Trata-se de um momento afável, de grande receptividade por parte das educadoras para com as crianças, que são recebidas afetivamente e integradas no grande grupo, onde sentem-se acolhidas e seguras. Também Zabalza (1998), considera este tempo em roda “um excelente momento para proporcionar às crianças oportunidades de realizar experiências-chave de desenvolvimento sócio-emocional, representação, música, movimento, etc.” (p. 194).

Trata-se de um momento bastante lúdico, pleno de alegria e de cumplicidade, no qual a interação social é privilegiada. Segundo Hohmann & Weikart (1997), este tempo em grande grupo é de extrema importância porque transmite às crianças “um repertório de experiências comuns. Constrói um sentido comunitário. Encoraja a

pertença ao grupo e a liderança” e “propicia às crianças experiências de resolução de problemas” (p. 409).

Outro aspecto relevante deste acolhimento são as canções infantis que todo o grupo canta em uníssono. Segundo os mesmos autores, as “experiências do tempo em grupo grande, como o cantar em conjunto, levam à construção de um sentido de “nós” e “nosso” (pág. 405).

Recreio

Ao visualizar-se o horário de turma, constata-se a existência de dois momentos de recreio. O primeiro corresponde ao recreio da manhã que consiste num curto período de tempo que pode ocorrer no interior da sala ou no espaço exterior. Por norma, é neste intervalo que as crianças realizam o lanche da manhã, comendo ou pão ou bolachas.

O outro momento presente no horário das crianças ocorre após o almoço e possui uma maior duração. Neste período as crianças dos dois bibes juntam-se na sala de aula acompanhados por uma das educadoras, que orienta as atividades, ora lendo uma história ou promovendo a realização de jogos. De seguida, as crianças podem ir para o recreio brincar livremente no espaço exterior. Este momento é sempre acompanhado pela educadora que zela pelo bem-estar das crianças e também pela sua segurança. Quando as condições atmosféricas não o permitem, o recreio é realizado na sala ou no ginásio.

O recreio da manhã consiste num momento fulcral que permite às crianças descontraírem após o momento académico. Jensen (2002) acentua a necessidade de se promover um tempo de descanso, “durante alguns minutos, depois de uma nova aprendizagem” (p. 77). Este autor afirma que os docentes devem incentivar o “tempo pessoal de processamento”, após a “nova aprendizagem, para que o material se solidifique” (p. 78). Por sua vez, Cordeiro (2012), salienta que se “o momento anterior foi “académico”. Impõe-se agora um de brincadeira pura” (p. 372).

O tempo de recreio no espaço exterior é de extrema relevância para as crianças, pois como refere Cordeiro, 2012 “representa uma oportunidade diária” para as mesmas se “envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas, num contexto mas expansivo, no qual desenvolvem a sua motricidade larga ao correrem, saltarem e fazerem jogos” (p. 377)

Neste sentido, o recreio ao ar livre possibilita às crianças a oportunidade de brincar, correr, saltar, de se expressarem e exercitarem de forma enérgica e barulhenta. Hohmann & Weikart (1997) reforçam esta ideia mencionando que, ao ar

livre, as “crianças prolongam e continuam as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo”. Estes autores acrescentam que no espaço exterior as “crianças examinam os ambientes naturais, ganham um sentido das redondezas próximas e experimentam a mudança das condições atmosféricas e das estações do ano” (p. 432).

Trata-se, portanto, de um momento necessário ao bem-estar físico e psicológico das crianças, proporcionando-lhes oportunidades de observar, interagir e explorar num ambiente saudável, no qual as crianças respiram “ar fresco, absorvem vitaminas do sol, exercitam o coração, pulmões e músculos” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 433). Este momento constitui também um meio de socialização, uma vez que as crianças interagem, entre pares e com as educadoras, através de diálogos, jogos e brincadeiras.

Higiene

Os momentos de higiene estão presentes nas rotinas de todas as crianças. Estes consistem na ida à casa de banho e ocorrem de manhã, logo após o acolhimento, antes e após das refeições. Esta ida à casa de banho é sempre supervisionada por um adulto.

O momento da ida à casa de banho é essencial pois segundo Cordeiro (2012), “a lavagem das mãos é reconhecida (...) nos jardins-de-infância (...) como um dos mais eficientes métodos de prevenção de doenças” (p. 105). Nestes espaços “existe, por norma, um regulamento interno” que guia a atuação dos educadores e que “prevê o ensino da rotina diária da criança, com a abordagem de vários temas da higiene básica”, sobretudo a “higiene das mãos” (p. 107). A lavagem das mãos consiste num “comportamento aprendido”, pelo que deve ser ensinado com “tempo e calma”, para que torne efetivo e perdure ao longo da sua vida como uma rotina diária. (p.106).

Estes momentos de higiene proporcionam também o “desenvolvimento da autonomia” no qual as crianças sentem “o gosto em ser crescido e a responsabilidade de cuidar do seu próprio corpo”. (Cordeiro, 2012, p. 373),

Almoço

Os almoços neste Jardim Escola são sempre equilibrados, ora um dia é prato de peixe e no seguinte, prato de carne finalizando sempre com bastante variedade de fruta. Na hora de almoço, o bibe azul ocupa quase o espaço do refeitório. Regra geral, as crianças demonstram bastante autonomia pois comem sozinhas, contudo algumas ainda pedem ajuda ou são um pouco mais lentas. Nestes casos, as minhas colegas e

eu, em vez de ajudarmos, estimulamos e incentivamos, para que as crianças se sentirem capazes e reforçar também a sua autoconfiança.

Ao estar presente neste momento, constatei que algumas crianças manifestam dificuldades em pegar devidamente nos talheres e por isto, utilizavam apenas o garfo. Nestas situações, mostrava como se pega nos talheres e também a utilidade da faca.

Uma alimentação saudável é a base para o desenvolvimento mental e motor o crescimento de uma criança. Segundo Jensen (2002), que defende que nos Jardins de Infância deve ser seguido o lema “comer para aprender” (p. 49). O mesmo autor refere também que os alimentos fornecidos às crianças têm de promover “um crescimento muscular e ósseo”, assim como “fornecer os nutrientes necessários à aprendizagem”. Os “principais nutrientes incluem proteínas, gorduras não saturadas, vegetais, hidratos de carbono complexos e açúcares” (p. 46).

O almoço não possui só a função relevante de alimentar, também intervém na socialização e no desenvolvimento da autonomia. (Cordeiro, 2012, p. 373) O momento da refeição ocorre em grande grupo, no qual as crianças partilham a mesa para a execução de um bem essencial que é comum a todos os indivíduos. Ao se alimentarem com as suas próprias mãos, recorrendo aos talheres para o efetuar. As crianças estão a desenvolver o sentido de autonomia.

O mesmo autor acrescenta que este momento serve também para transmitir “implícitas noções de higiene e de saber estar à mesa, respeito pelo ritmo do grupo, mesmo com variações pessoais, e noções de alimentação e nutrição” (p. 373). Estas noções são passadas pelos adultos que orientam o momento da refeição.

Relativamente ao uso dos talheres, Cordeiro (2012), salienta que o “objectivo é que a criança coma com os talheres, de forma correcta, utilizando-os bem e apropriadamente.” No entanto, o adulto deve respeitar o ritmo de cada criança e não a deve forçar, este deve proporcionar-lhe “um sentido de rota”, incentivando-a a percorrer um caminho que a conduza ao objetivo (p.75).

1.1.5 Relatos Diários

Segunda-feira, 26 de setembro de 2011

O estágio teve início neste dia com uma reunião no museu João de Deus, onde estiveram presentes a equipa de supervisão pedagógica e também as alunas de todos os mestrados. Esta reunião teve como finalidades a distribuição do local de estágio de cada aluna, esclarecimento de dúvidas que pudessem surgir e também para a entrega do regulamento relativo ao ano letivo de 2011/2012. Foi devido a esta reunião que obtivemos todas as informações necessárias relativamente à organização e percurso do estágio profissional tal como à realização do presente relatório.

Inferências e fundamentação teórica

No meu ponto de vista, penso que estas reuniões são muito importantes para nós, dado que ficamos esclarecidas relativamente ao que vai acontecer ao longo do estágio profissional. Guimarães e Lopes (2007) defendem a importância das práticas de formação inicial pois criam “contextos significativos para aprender a pensar criticamente” (p. 3666). Deste modo, acredito que tanto as professoras da supervisão pedagógica como as educadoras e professoras cooperantes possuem um papel bastante importante na nossa formação inicial.

Como refere Alarcão (1996), o papel do formador “não consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar e aprender” (p. 18), pois como refere a autora “não se pode ensinar ao aluno aquilo que ele vai ter necessidade de saber, embora se possa ajudá-lo a adquirir esse conhecimento” (p. 18).

De acordo com Loureiro (2000), “a formação inicial deve permitir uma análise mais teórica das situações pedagógicas e experiências de aprendizagem, as quais devem ter logicamente um carácter mais simulado” (p. 33). Dado isto, é essencial a realização deste relatório.

Terça-feira, 27 de setembro de 2011

Este foi o primeiro dia de estágio. No início da manhã, as estagiárias dos mestrados estiveram com a diretora Ana Maria, que nos recebeu e mostrou as instalações. Por este motivo não assistimos às primeiras atividades dos alunos.

Quando as minhas colegas de estágio e eu chegámos à sala, os alunos estavam a acabar as fichas de trabalho enquanto a educadora dava as lições de Cartilha em pequenos grupos.

No recreio, a educadora formou uma roda cantando uma música para distribuir o pão e de seguida foram para o exterior brincar.

De volta à sala, os alunos trabalharam na área da matemática com o material Blocos Lógicos na qual a educadora deu teoria de conjuntos. Num primeiro momento, a educadora falou com eles sobre os quatro atributos: cor, forma, tamanho e espessura, e posteriormente fez diversos exercícios. Enquanto a educadora mostrava diferentes formas geométricas, ela e os alunos cantavam uma música alusiva a cada forma. Já perto do final, a educadora colocou uma linha fronteira no quadro perguntando o que era e o que podia fazer com ela, e daí em diante pediu que colocassem determinadas peças para falar na noção de conjunto vazio e conjunto singular. Para terminar a aula, a educadora distribuiu uma ficha relativa ao tema trabalhado.

Inferências e fundamentação teórica

O material utilizado neste dia, os Blocos Lógicos, é um material que possibilita a exploração de diversos conteúdos programáticos e em diversas idades. É também um material particular pois as suas peças possuem quatro atributos: a cor, a forma, o tamanho e a espessura. Segundo Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010), os Blocos Lógicos são um material manipulativo estruturado formado por 48 peças lógicas distintas, sendo que “cada peça lógica tem quatro propriedades/valores referentes a quatro variáveis: forma, cor, espessura e tamanho. O uso destas peças lógicas permite a realização de atividades aliciantes e diversificadas que ajudam a construir conceitos de lógica” (p.13).

Para os autores Moreira e Oliveira (2003) “os conceitos sobre as formas geométricas começam a formar-se durante o período pré-escolar e estabilizam por volta dos seis anos, sendo, por isso, oportuno trabalhar sobre formas entre os três e os seis anos de idade” (p. 45). Deste modo é fundamental que o educador transmita conceitos às crianças, e que estas os consolidem através da experimentação, manipulação de materiais estruturados e não estruturados e também por músicas ou quadras, como o que observei em sala de aula.

Sexta-feira, 30 de setembro de 2011

Antes de começar as atividades, a educadora chamou a atenção dos alunos para a data, perguntando que dia era e o mês, referindo que o mês ia acabar e que no dia seguinte iria iniciar um novo mês e por isso perguntou qual seria esse dia. Depois

perguntou qual era o dia da semana e posteriormente os dois dias que se seguiam. Após esta conversa, escreveu a data no quadro.

Durante a primeira parte da manhã, os alunos estiveram nos seus lugares a fazer fichas, na qual as minhas colegas e eu ajudámos e enquanto isso, a educadora dava Cartilha Maternal em pequenos grupos.

Depois da aula de ginástica, a educadora trabalhou com eles em matemática o material Geoplano. Esta pediu ao chefe de sala para distribuir o material e a educadora iniciou a aula pedindo para contarem os “piquinhos” e os espaços para que os alunos confirmassem de que se tratava de um quadrado. De seguida, voltou a pedir que contassem, mas desta vez para dividir o Geoplano em duas partes iguais com um elástico a separar e posteriormente, dando indicações, que representassem a forma de um quadrado. Depois, a educadora pediu que realizassem do outro lado do Geoplano a forma de um quadrado igual e para isso, a educadora demonstrou com uma folha, para que todos visualizassem o pretendido. Desenhou a forma de um quadrado do lado esquerdo com tinta e dobrou a folha ao meio e ao abrir mostrou onde tinha de ficar o segundo quadrado. No fim, a educadora deixou os alunos brincarem livremente solicitando que fizessem uma forma ao seu gosto e posteriormente fizessem igual do lado direito.

Inferências e fundamentação teórica

A educadora ao falar com as crianças sobre a data e o dia em que estão é muito importante para elas adquiriram noção de tempo que ainda não têm. Para Hohmann & Weikart (1997) pode “demorar muitos anos até as crianças de idade pré-escolar compreenderem o conceito de tempo da mesma forma que os adultos o entendem, muitas das capacidades essenciais para entender o tempo emergem durante os anos pré-escolares” (p. 768).

Pela primeira vez, como estagiária assisti a uma aula com o material Geoplano mas já o conhecia. Este material faz-se acompanhar de elásticos coloridos de vários tamanhos e com estes pode-se trabalhar diversos conteúdos, entre os quais as figuras geométricas. Segundo Alsina (2004), a utilização deste material favorece “a análise das características e propriedades das formas geométricas a duas dimensões, das relações que se estabelecem entre elas e da representação geométrica” (p. 69). Seguindo o mesmo raciocínio, a autora defende que o Geoplano possibilita também a resolução de “uma infinidade de problemas geométricos, usando a visualização, o raciocínio espacial e a modelização geométrica” (p. 69).

Também Damas *et al.* (2010), referem que o Geoplano é um material manipulativo estruturado composto por “tabuleiros e pregos (pinos), com uma determinada disposição, de modo a que se possam prender elásticos, de cores variadas, o que torna o material não só mais aliciente como também proporciona uma maior objectividade na exploração dos conteúdos programáticos” (p. 87).

A realização da construção livre para terminar a atividade é muito importante e devemos de valorizar esta construção, pois deste modo estarão a tomar conhecimento do material e do que se pode aprender com a sua manipulação e exploração.

Segunda-feira, 3 de outubro de 2011

Neste dia, a educadora voltou a falar com os alunos sobre a data, uma vez que tinha falado com eles no último dia (sexta-feira) e fim do mês ou seja, já estavam no mês de outubro e por isto a educadora mostrou um calendário e mostrou que através deste pode-se ver os 12 meses e todos os dias do ano.

Nesta parte da manhã, os meninos fizeram as suas fichas e tiveram lição de Cartilha Maternal.

Depois do lanche foram para a Ginástica com o professor, e de volta à sala, a educadora distribuiu uma ficha pelos alunos em que tinham de efetuar contagens e registar os resultados. No primeiro exercício a educadora ajudou, exemplificando no quadro o que era pedido.

Inferências e fundamentação teórica

Gostaria de enunciar a importância da Cartilha Maternal João de Deus pois é um método interativo, que permite aos alunos aprenderem a ler através de um grau de dificuldade crescente, constituído por vinte e cinco lições, reforçado por linhas de força, já atrás mencionadas, criadas pelo poeta e pedagogo João de Deus. Para Mira (1995), este método reflete uma “correcta aprendizagem da língua, falada e escrita” (p. 11). Na atualidade, como no tempo em que foi publicada, a Cartilha apresenta uma metodologia que “aprender a ler não pode ser um simples acto mecânico, mas um meio de aprender a raciocinar” (p. 11).

Segundo Ruivo (2009), “pretende-se que a leitura não seja apenas sinónimo de descodificação”, mas também que enriqueça o campo lexical da criança através “do diálogo provocado pela educadora a partir da palavra lida e desta forma a criança ganhe com estas aprendizagens desenvolvendo a competência da oralidade, da construção frásica, do enriquecimento frásico” (p. 137).

O momento em que os alunos vão para as aulas de ginástica (expressão motora), é para eles um momento de descontração e diversão, que acaba por ser igualmente um momento de muita aprendizagem. Estas atividades, segundo Hohmann (1991), citado por Zabalza (1998), permitem que as crianças aprendam “a movimentar-se de diversas formas, desenvolvendo a coordenação motora e o conhecimento do seu corpo”, estas aprendizagens assentam, igualmente, no “desenvolvimento cognitivo social” da criança” (p. 203). Seguindo este prisma, também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) salientam que:

“a exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também na tomada de consciência do corpo em relação ao exterior – esquerda, direita, em cima, em baixo, etc. É situando o seu próprio corpo que a criança apreende as relações no espaço relacionadas com a matemática” (p. 58).

Por isto, acredito que as crianças e alunos ganham e muito em frequentar as aulas de domínio da expressão motora.

Terça-feira, 4 de outubro de 2011

Neste dia, a estimulação à escrita foi um pouco diferente, enquanto a educadora ia dando as lições de Cartilha Maternal em pequenos grupos, as minhas colegas e eu ajudámos os alunos a preencher a letra /o/ com massinhas e ao mesmo tempo, outras colegas estavam noutra zona da sala com alguns meninos a fazer pinturas.

Depois do recreio, os alunos tiveram matemática com o 3.º Dom e o 4.º Dom de Froebel. Num primeiro momento, a educadora falou com eles do material, de que é feito, a forma da caixa e o que está no interior de cada caixa. Para dar início, a educadora contou uma história e ao mesmo tempo iam fazendo a construção. No fim, formulou algumas situações problemáticas, nas quais, desenvolveu com eles a noção de par e ímpar.

Inferências e fundamentação teórica

Nesta aula chamo a atenção para a estratégia da atividade de estimulação à escrita, por ser criativa e fugir à habitual ficha escrita que os alunos fazem. Cabe ao educador implementar estratégias diversificadas para aprendizagem dos conteúdos, permitindo assim acompanhar o ritmo diferenciado de cada criança.

De acordo com Ruivo (2006), pode existir diversas atividades feitas em sala de aula, para que as crianças adquiram as competências da leitura e da escrita.

Para as crianças, a consolidação desta atividade apelativa leva a uma melhor interiorização da grafia da letra.

Para a mesma autora, as crianças devem realizar diversas atividades como “grafismos; letras para recortar de jornais ou revistas e colar em folhas; colar dentro da letra massinha/arroz, papel rasgado” (p. 7).

Cabe deste modo a criatividade do educador ou professor dinamizar as suas estratégias em sala de aula, para que as atividades não sejam repetitivas e monótonas.

A aprendizagem da leitura e da escrita é um momento marcante na Educação Pré-escolar que fornece à criança um instrumento de trabalho.

Sexta-feira, 7 de outubro de 2011

Neste dia o bibe azul esteve em visita de estudo numa Quinta Pedagógica e por este motivo, as minhas colegas e eu estivemos na sala do bibe amarelo da educadora Mónica.

A primeira atividade, na qual assistimos foi à picotagem, a educadora distribuiu uma folha com linhas retas e curvas e explicou para todos o que tinham de fazer e como estava uma estagiária por mesa, ajudámos e orientámos os alunos pois para muitos era a primeira vez que utilizavam este material.

Depois do lanche, a educadora sentou-os à sua volta e falou sobre o 1.º Dom de Froebel. Primeiro falou no material em si, origem e do que é feito através de uma história e no fim, passou uma bola por cada menino mas disse-lhes que tinham de a tratar muito bem e dar muitos mimos, e eles assim o fizeram.

Ao fim da manhã, estiveram com o professor de expressão musical, em que também contou uma história e ao longo desta cantaram muitas músicas. Depois desta aula, ajudamos a colocar os babetes e ajudamos a dar almoço e a deitá-los para a sesta.

Inferências e fundamentação teórica

Ao trabalhar a picotagem com crianças de três anos estamos a desenvolver a sua motricidade fina. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “o desenvolvimento da motricidade fina insere-se no quotidiano do jardim-de-infância, onde as crianças aprendem a manipular diversos objectos”, neste sentido é necessário que sejam originadas “ocasiões em que as crianças possam receber e projectar objectos”. (p. 59).

A expressão musical para crianças é muito importante, pois como refere Ruud (19991) citado por Amaral (2004), “a música é uma actividade agradável e que desenvolve motivação para outras actividades”. Segundo o mesmo autor, “a expressão musical é uma forma de saber que articula imaginação, razão e emoção. Logo, é também um meio privilegiado para a criatividade na sala de aula” (p. 48).

Segunda-feira, 10 de outubro de 2011

Neste dia, a colega Patrícia deu aula sobre as partes constituintes do corpo e iniciou a mesma com os alunos sentados no chão virados para ela. Começou por dialogar com eles sobre o fim-de-semana e da visita de estudo, enquanto os meninos estavam a chegar. Depois quando já estavam todos, para abordar o tema, ela cantou com eles uma música “eu mexo um dedo” e posteriormente identificaram todas as partes do corpo que estavam na letra da música. Ao serem identificadas, ela ia colocando as palavras num placar para que todos pudessem ver e ia perguntando aos alunos, que letras já conheciam da Cartilha Maternal. De seguida, foram para os seus lugares realizar uma ficha no âmbito do domínio da matemática, na qual tinham 6 cones e tampas de cores diferentes e tinham que colocá-las sempre de forma diferente sem nunca repetir a ordem e no fim, colar.

Depois da aula de ginástica, a colega voltou a sentá-los no chão e mostrou os ossos dos membros superiores e dos membros inferiores, dando o nome dos principais e colou-os em papel cenário e no fim, para finalizar a aula, pediu a um aluno que se deitasse sobre o papel cenário para contornar a figura humana.

Inferências e fundamentação teórica

Na aula da colega, achei bastante interessante o fato de ela iniciar a aula por cantar com os alunos e fazer os gestos para introduzir o tema da aula. Segundo Aguëra (2008), “a rima e o ritmo estão totalmente vinculados ao processo psico-evolutivo da infância” e desta forma “os pequenos poemas, as canções, as lengalengas, etc. têm, pois um enorme valor significativo do qual deveríamos tirar partido se queremos uma educação de infância criativa, que tenha como ponto de partida os interesses dos mais pequenos” (p. 23). A mesma autora reforça ainda que “as crianças em idade pré-escolar encontram na música, nas canções e nos trabalhos manuais um recurso educativo muito importante, com o qual se sentem identificados”. (p. 97).

Ainda referente a esta aula, o tema as partes do corpo foram abordadas de uma forma lúdica e é um tema que as crianças conhecem bastante bem, pois trata-se do seu próprio corpo. Para Martins et al. (2009), referem que a criança está, diariamente, em contato com a ciência, essencialmente no que se refere às suas ações. A criança ao brincar e, posteriormente acompanhada por um adulto, irá formular as suas próprias ideias sobre os “fenômenos que a rodeiam” (p. 12). Desta forma estão criadas as condições para o despertar do interesse e curiosidade, adjacentes à faixa etária, para a aprendizagem/ensino das ciências.

Terça-feira, 11 de outubro de 2011

Neste dia, foi a colega Ana que deu aula sobre os cuidados de higiene. Ela iniciou a aula com os alunos sentados no chão e começou por falar com eles sobre as regras de comportamento em sala de aula e para isso recorreu a um método em que tinha duas cestas, uma com uma cara feliz, onde tinha uma tampa por cada menino e outra cesta com uma cara triste, que estava vazia, e explicou-lhes que não queria colocar nenhuma tampinha nesta cesta, pois todos iriam-se comportar muito bem. Dito isto, a minha colega começou por ler uma história referente ao tema da aula recorrendo a um fantoche e no fim desta falou com eles sobre outros hábitos de higiene. De seguida, a colega pegou num flanelógrafo onde colocou letras que formavam palavras e perguntou que letras da cartilha eles já conheciam e no fim, colocou a palavra “luva” mostrando a todos e depois tapou o flanelógrafo, trocou a letra <u> pela letra <e> e perguntou-lhes o que tinha mudado.

Terminada a aula de estimulação à leitura, pediu que se sentassem nos seus lugares e ela foi chamando um aluno de cada vez, para ir ao quadro escolher um saco e que retirassem do seu interior uma adivinha para que os restantes colegas adivinhassem o que estaria no interior, pois nestes estariam diversos objetos associados a hábitos de higiene. Conforme os alunos iam adivinhando, a minha colega ia colocando no quadro uma imagem relativa a um hábito de higiene, para que todos vissem, e assim fez até descobrirem os restantes sete sacos.

Depois do lanche e do recreio, a colega lecionou a aula de matemática, na qual deu teoria de conjuntos. Ela desenhou no quadro, uma linha fronteira e colocou no seu interior cinco imagens de escovas e pediu a um aluno que identificasse o conjunto e também o seu cardinal, depois ela desenhou outra linha fronteira onde colocou imagens de esponjas e foi realizando com eles adições e subtrações e no fim pediu que identificassem qual o conjunto com maior ou menor quantidade. Para terminar a

aula, a minha colega distribuiu *puzzles* das imagens que tinha colocado no quadro dos hábitos de higiene para eles montarem.

Inferências e fundamentação teórica

A estratégia de comportamento que a colega utilizou foi criativa e resultou muito bem, pois todos os alunos queriam que a sua tampinha estivesse na cesta da carinha feliz e por isso prestaram bastante atenção.

Outra estratégia que observei nesta aula e que resultou, foi o fato de a colega apelar sempre aos conhecimentos dos alunos, tanto no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita quando perguntava se já conheciam as letras no flanelógrafo, como na área do Conhecimento do Mundo quando dialogaram sobre a história e nas adivinhas. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), é importante na educação pré-escolar se partir “do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios” (p. 19).

No domínio da matemática, a colega recorreu a um material não estruturado para lecionar a teoria de conjuntos. Por norma, o que tenho observado em sala de aula, este tema é sempre desenvolvido com um material estruturado, os blocos lógicos e penso que foi muito positivo nesta aula a colega ter realizado material diferente do que os alunos estão habituados a ver e assim é uma forma de cativar a sua atenção. Segundo Hole (1997) citado por Caldeira (2009a), “o material não estruturado surge como aquele que na sua génese não apresenta uma preocupação em corporizar estruturas matemáticas” (p. 16). Para Prado (1998) citado por Caldeira (2009a), “o adulto serve-se dos materiais, como instrumentos, para motivar as actividades que se pretendem ricas e estimulantes, num processo de manipulação-acção e posteriormente de representação – conceptualização” (p. 17).

Sexta-feira, 14 de outubro de 2011

Neste dia fui eu que dei aula e foi sobre o órgão dos sentidos. Iniciei a aula com os alunos sentados no chão, virados para mim e depois de os acolher a todos, comecei por ler uma história que inclui todos os cinco sentidos. Sempre que na mesma, surgia um dos sentidos, eu parava de ler a história, falava com eles sobre o órgão desse sentido e fazia uma atividade com eles para testar os seus sentidos, e assim sucessivamente com os outros sentidos. Para o sentido da visão, fizemos o jogo da mímica e os alunos tinham adivinhar os gestos; no sentido da audição, os alunos de olhos vendados tinham de adivinhar o som dos instrumentos que levei; para o

sentido do olfato, o aluno de olhos vendados tinha de identificar dois cheiros diferentes, um agradável e outro menos agradável; no sentido do tato, solicitei a outro aluno também de olhos vendados para sentir texturas diferentes, tais como o macio e o rugoso, o frio e o quente e por fim, no sentido do paladar, dei a provar a um aluno que também tinha os olhos vendados, diferentes sabores, o doce e o salgado, o amargo e o ácido. Ao acabar a história eles foram para a biblioteca e para a informática.

Ao voltarem do recreio, continuei com eles sentados no chão, comecei no domínio da matemática mas relacionada com a aula de conhecimento do mundo. No interior de uma caixa tinha variadas peças do material blocos lógicos, mas feitos por mim, estas para além que obedecer às características normais, estes tinham texturas, entre si diferentes. Solicitei aos alunos, que com os olhos vendados, identificassem a forma geométrica das peças que tinham nas suas mãos e comparar as suas características e no fim, propunha também uma situação problemática para que todos pudessem resolver.

No fim, pedi que se sentassem nos seus lugares e distribui uma pequena ficha informativa sobre o tema da aula e no fim, eles puderam colori-la.

Inferências e fundamentação teórica

Para esta aula, tendo em conta que o tema era os órgãos dos sentidos, preparei um material que todos eles conheçam mas também com o intuito de todos poderem mexer e manipulá-lo. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “na escolha dos materiais o educador atenderá a critérios tais como variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético” (p. 38). Para Royo (1995) citado por Caldeira (2009a), o material educativo:

“é aquele que com a sua presença, e manipulação, provoca a emergência, o desenvolvimento e a formação de determinadas capacidades, atitudes e destrezas na criança de modo a possibilitar experiências que levam a criança progressivamente, desde a formação da sua capacidade perceptiva, à representativa e finalmente à conceptual” (pp. 16-17).

Para além do material, que gostei muito de realizar, gostei igualmente de lecionar esta aula, pois consegui manter sempre a interdisciplinaridade entre os domínios da linguagem oral e abordagem a escrita e da matemática com a área do conhecimento do mundo. De acordo com Marion (1978) citado por Pombo, Guimarães e Levy (1994), designa a interdisciplinaridade como sendo a “cooperação de várias disciplinas no exame de um mesmo objecto” (p. 10). Ainda a reforçar esta ideia, Palmade (1979), citado pelos mesmos autores, acrescenta que “a integração interna e

conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um sector do saber” (p. 10). Assim, penso que os alunos em momento algum se aperceberam na transição de domínio e com isso não perderam a atenção da concentração.

Segunda-feira, 17 de outubro de 2011

Neste dia, a educadora no domínio da matemática trabalhou com o material não estruturado Algarismos Móveis e palhinhas. Ela iniciou a aula por contar uma história e sempre que ela queria que eles quisessem efetuar alguma operação ela dizia as quantidades e os alunos, nos seus lugares representavam com os algarismos móveis a parcela e para ajudar no raciocínio, ao lado colocavam as palhinhas correspondentes à quantidade que estava nas operações para mais depressa chegarem ao resultado.

Inferências e fundamentação teórica

As palhinhas são outro exemplo de material não estruturado que pode ser utilizado nas aulas de matemática, pois são práticas, muito apelativas pela cor e de fácil manuseamento. Podem ser aproveitadas para facilitar a contagem de forma concreta, trabalhar a noção de conjunto, efetuar operações, entre outros conteúdos no domínio da matemática. A atividade desta aula foi valorizada com a utilização de outro material, os algarismos móveis que serviram para as crianças representarem a indicação da operação.

Para Caldeira (2009a), no jardim-de-infância há variadas situações e contextos que possibilitam e promovem a contagem, por isso as primeiras experiências devem estar “associadas a objectos concretos, de forma a desenvolverem gradualmente o sentido de número. À medida que a criança vai conseguindo estabelecer relações e comparações entre quantidades e números, vai raciocinando sobre essas relações, explorando diferentes representações do mesmo número” (pp. 331-332). Este material ao ser manipulado, ajuda as crianças a representar o concreto, a resolver as operações e a desenvolver os conceitos matemáticos. Sendo motivador proporciona uma aprendizagem lúdica.

Terça-feira, 18 de outubro de 2011

Durante a manhã deste dia, as minhas colegas e eu podemos assistir a uma aula do domínio da matemática com os materiais 3.º e 4.º Dom de Froebel. A educadora começou por perguntar que material estava em cima das mesas e de que era feito. Depois de uma breve conversa sobre o material, a educadora começou por contar uma história e ao longo desta, construíram o poço e formulou algumas situações problemáticas relacionadas com a construção. Depois a educadora pediu que fizessem outra construção, a camioneta, que também entrava na história da educadora e terminou por propor mais uma situação problemática. Durante toda esta aula, esteve presente a diretora do Jardim-escola a assistir e avaliar a educadora da sala.

Inferências e fundamentação teórica

Os materiais utilizados nesta aula foram os 3.º e 4.º Dom de Froebel e de acordo com Caldeira, (2009a) é possível realizar as seguintes 13 construções: mobília de sala e de quarto, pontes baixa e alta, o poço, a camioneta, escadaria, lareira, templos da cruz baixa, alta e sem cruz, helicóptero e estátua (p. 277). É necessário que o educador crie um ambiente estimulante e proponha meios aliciantes para que as crianças tenham gosto em realizar e trabalhar e penso que o facto de se contar uma história para iniciar a atividade é muito importante.

Considero que os Dons de Froebel sejam bons materiais para realizar diversas atividades matemáticas e ajudam a desenvolver diversas capacidades nas crianças, pois como refere Moreira e Oliveira (2003), “com as actividades realizadas que envolviam construções específicas, pretendia-se que as crianças explorassem as propriedades de objectos a três e duas dimensões, bem como a linha e o ponto, fazendo assim uma progressão na sua aprendizagem matemática” (p. 33). Assim, sendo, não só o educador deve trabalhar operações matemáticas mas também o que lhe estiver associado.

Sexta-feira, 21 de outubro de 2011

Durante a manhã, a educadora trabalhou com material Cuisenaire no domínio de matemática. Após falar com os alunos sobre o material e de que é feito, estes fizeram a escada das peças correspondentes a unidades pares e ímpares. Depois, a educadora lembrou com eles os sinais de maior, igual e menor e aplicou em

diversos exercícios com algumas peças do material Cuisenaire no quadro, em que os alunos perante duas peças de cor diferente ou igual, tinham de colocar o sinal correto. Para terminar, fizeram o jogo dos comboios, em que a cor da peça escolhida para a estação foi a castanha.

De seguida, as minhas colegas e eu fomos com metade da turma para a aula de informática com a professora Lúcia, onde estiveram a pares num computador e estiveram a escrever palavrinhas que já conheciam da cartilha. Depois seguimos para a Biblioteca onde estava a Inês que contou uma história e antes de regressarem à sala, os alunos sentaram-se e puderam folhear alguns livros.

De volta à sala, a educadora solicitou às minhas colegas de estágio, Ana e Patrícia, que dessem uma lição de cartilha cada uma e enquanto isso, os alunos estiveram a fazer as suas fichas e a colega de estágio Maria Inês e eu estivemos a ajudá-los.

Inferências e fundamentação teórica

Através do que observei na aula com o material Cuisenaire, percebi que é possível realizar diversas explorações com este material. Para Damas *et al.* (2010), este material estruturado é “composto por uma série de barras (...) paralelepípedicas, de tamanhos e cores diferentes simbolizando, cada uma, os números naturais de 1 a 10”. Os mesmos autores reforçam ainda que “o manuseamento das barras dá aos alunos, a possibilidade de descobrirem, eles próprios, os números e as suas relações podendo observar, manipular, calcular e compreender” (p. 65).

Apesar de estar a ajudar as restantes crianças na realização das suas fichas, estava com atenção nas lições de cartilha das minhas colegas de estágio. Ambas estiveram com um pequeno grupo e dirigiram as perguntas para que as crianças se relembressem da lição anterior e aprendessem uma letra nova levando-as a ler novas palavras. Segundo Ruivo (2009),

“se por um lado a criança faz a sua aprendizagem começando por identificar o nome e a leitura das diferentes letras, de imediato lhe é solicitado que elabore um discurso oral sobre a palavra lida, inserindo-a em frases de forma a enriquecer o seu vocabulário, a sua linguagem, a sua expressão oral” (p. 130).

A mesma autora refere ainda que o ato de ler é “complexo e mobiliza uma infinidade de capacidades, logo a aprendizagem da leitura não deve ser encarada como uma simples aquisição de mecanismos e regras, mas antes uma actividade criativa e formativa que favoreça o desenvolvimento integral da criança” (p. 131), o que requer da criança motivação, vontade e esforço para aprender.

Segunda-feira, 24 de outubro de 2011

Neste dia, as minhas colegas de estágio e eu assistimos a uma prova final de aptidão profissional de uma colega do Mestrado de Educação Pré-escolar do ano transato. Ela iniciou a aula na área do Conhecimento do Mundo com o tema “Os castelos” e para isso apresentou uma apresentação em *PowerPoint* onde tinha imagens referentes ao que ia falando. Em cima das mesas, a colega deixou dois brasões diferentes com um fio para que os alunos pudessem colocar ao pescoço.

Para o Domínio da Linguagem Oral e abordagem à Escrita, a colega distribuiu um caderno por aluno e no seu interior tinha três imagens com a legenda por baixo mas faltava uma letra e os alunos tinham de ir à página seguinte buscar de entre várias letras, a que estava certa e para isso, a colega solicitava a uma aluno para ir ao quadro resolver cada um dos enigmas.

Na área de jogo, a colega contou com um contratempo, ela queria realizar um jogo no exterior, mas devido à chuva ela teve que remediar a situação e fazer o jogo entre as duas salas do bobe azul. O jogo consistiu em dividir a turma em duas equipas, cada uma com um brasão diferente. De um lado estava uma equipa com o seu brasão e do outro lado a equipa adversária com o seu brasão e o objetivo era tentarem apanhar a equipa adversária e prende-la no seu castelo e mantê-lo aí até o jogo acabar.

Para terminar as atividades, a colega no domínio da matemática fez um itinerário com as peças do material Cuisenaire. Cada aluno tinha no seu lugar uma folha com quadrículas e de um lado um príncipe e do outro uma princesa. A finalidade era descobrir o itinerário que levava o príncipe à princesa e para isso a colega foi ditando algumas operações simples em que o resultado seria uma peça do material Cuisenaire.

Depois da aula da colega, as crianças ainda tiveram ginástica e a educadora antes da hora do almoço, leu mais um excerto da *História da Menina do Mar* de Sophia Mello Breyner Andreson.

Inferências e fundamentação teórica

Pela primeira vez, as minhas colegas e eu tivemos oportunidade de assistir a uma Aula de prova final e ver como é. Para falar do tema dos castelos, a colega projetou uma apresentação em *PowerPoint*, um meio informático apelativo e cada vez mais usado em ambiente escolar. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), as novas tecnologias são parte integrante da vida em sociedade, com as quais as crianças estão constantemente em contato. Os registos

audiovisuais constituem um meio de transmissão do saber e da cultura que a criança como lúdicos. “A utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário” (p. 72). A colega neste contexto poderia ter aproveitado o material em si e colocar imagens grandes e apelativas pois as que colocou estavam demasiado pequenas.

A leitura de histórias a crianças é uma atividade muito importante, ainda mais em idade pré-escolar. Ler e contar histórias a crianças contribui, segundo Villas-Boas (2002), para aumentar os seus conhecimentos sobre todos os aspectos da língua” que influencia o “desenvolvimento das capacidades da leitura e da escrita que, por sua vez, interagem com a linguagem” (p. 81).

Para Lopes (2006), a leitura possibilita igualmente o “desenvolvimento do raciocínio, do sentido crítico, forma o gosto, dá asas à imaginação e abre portas da inteligência e da sensibilidade, contribuindo para a formação integral do indivíduo” (p. 66). Segundo o mesmo autor, a leitura contribui ainda para o enriquecimento do vocabulário levando o “sujeito a ler ainda mais”. (p. 66). O papel do educador é também muito importante pois se ele modelar de forma positiva a relação do aluno com a leitura e estes tiverem uma representação favorável desta e do professor como leitor, “podem-se colher frutos a curto, médio ou longo prazo” (Cadório, 2001, p. 43), e assim motivar as crianças a gostarem e quererem ler.

Terça-feira, 25 de outubro de 2011

Neste dia, foi a Ana que lecionou a manhã falando sobre o Sistema Solar. Começou por levar os alunos ao ginásio do Jardim-Escola na qual pediu que se sentassem nos bancos. Ela iniciou por falar com eles sobre o tema e para exemplificar, disse-lhe que iriam fazer uma viagem ao espaço para ficarem a conhecer melhor todos os planetas. Para isso, a minha colega desenhou no chão oito linhas e em cada uma delas colocou uma criança com um planeta, no centro ficou o sol e de seguida, uma criança com o planeta mercúrio, e assim sucessivamente. Nesta aula, a minha colega também explicou aos alunos o que era o movimento de translação e rotação pedindo às crianças que tinham os planetas que rodassem.

De volta a sala, os alunos sentaram-se nos seus lugares e a colega distribuiu cartolinas pretas para que colassem todos os planetas pela sua ordem e o respetivo nome, formando assim o sistema solar.

Ao voltarem do lanche, a educadora lecionou o domínio da matemática com o material Tangram. A educadora contou uma história, na qual fazia parte um espelho e com as peças representaram o que foi pedido. Para terminar a aula, na continuação da história também incluía uma vela que a educadora representou no quadro com as peças do material e os alunos no seu lugar recortaram as peças do Tangram em papel e numa folha colaram para depois pintaram.

Inferências e fundamentação teórica

Na aula da colega penso que a estratégia utilizada foi motivadora para as crianças pois aprenderam de uma forma pró-ativa ao exemplificar. As autoras, Fontes e Silva (2004), referem a simulação como uma estratégia aliciante que permite explorar, fomentar a curiosidade e o diálogo como forma de explorar o conteúdo. Penso que a colega ao levar este tipo de material e permitir que as crianças o possam manipular ajuda muito na compreensão dos novos temas.

Relativamente à aula com o material Tangram pude observar que este permite inúmeras atividades relacionadas com a construção de figuras e podemos explorá-las de diversas formas. Para Santos (2008), citado por Caldeira (2009a), o:

“Tangram, como jogo ou como arte, possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio. Cada vez mais presente nas aulas de matemática, as formas geométricas que o compõem, permitem que os professores vejam neste material a possibilidade de inúmeras explorações” (p. 391).

Também as autoras Moreira e Oliveira (2003), referem que este material é um bom recurso “para desenvolver ideias geométricas. As crianças do jardim-de-infância evidenciam capacidades para realizar transformações”, ao manipular as peças as crianças “movem-nas dando origem a diversos arranjos, o que pode constituir uma fonte para desenvolver a orientação e a visualização espacial” (p. 93). É importante que as crianças, para além de realizarem construções é essencial que elas explorem o material de forma a fazerem novas descobertas.

Sexta-feira, 28 de outubro de 2011

A manhã deste dia foi dirigida pela colega estagiária Patrícia na qual falou dos dias da semana. Ela iniciou com os alunos sentados no chão, virados para si e leu um poema do qual falava dos dias da semana para que os alunos adivinhassem qual o tema da aula. Conforme a colega ia falando de um dia, falava também com eles e sobre as suas atividades. Já nos seus lugares, a colega distribuiu tabelas que

correspondia ao horário dos alunos e distribuiu também um envelope com imagens que correspondiam às atividades escolares. Para os ajudar, a colega tinha no quadro uma tabela igual e todos ao mesmo tempo iam completando.

Depois da aula da colega, os alunos foram para a Biblioteca e Informática.

Inferências e fundamentação teórica

A colega ao iniciar a sua aula por ler poesia às crianças, não só estimulou a sua curiosidade para o tema como levou-as a brincar com as palavras, pois na poesia o som assume um papel significativo, realçando as sonoridades ao longo do poema.

Segundo Aguëra (2008), “a poesia é um bem necessário por muitas razões”. A mesma autora refere vários motivos para se trabalhar poesia com crianças, pois “desde que nasce contacta com poesia, ritmo, música” (p. 24) presentes nas canções de embalar e lengalengas

Bastos (1999) defende que, na Educação Pré-Escolar, “o convívio com textos onde o ritmo e a musicalidade sejam elementos marcantes constitui um factor determinante para sustentar um interesse inicial face à poesia” (p. 182), mantendo uma relação forte em termos lúdicos e de exploração da língua.

Segunda-feira, 31 de outubro de 2011

Neste dia fui eu que dirigi as atividades da manhã. Comecei com as crianças sentadas nos seus lugares e apresentei um mapa-mundo no quadro e propus que adivinhassem qual seria o tema da aula. Depois de dizer que o tema da aula seria os Continentes, falei um pouco de cada um, mostrando onde ficavam e identificando com o nome. Quando falei da Europa, identifiquei onde se localizava Portugal. Como atividade para esta aula de conhecimento do mundo distribui uma folha de fundo azul com os limites dos oceanos e num envelope que continha os continentes recortados e identificados, eles tinham como tarefa de os colar no devido lugar e no fim colori-los de cores diferentes.

Antes de começar com o domínio da matemática, sentei-os no chão e fiz com eles um pequeno jogo, expliquei que era um pirata, e tinha escondido na sala um mapa do tesouro e eles iriam encontrá-lo. Depois de encontrado o mapa e já sentados no seu lugar, distribui um mapa em A3 com quadrículas e as peças do material Cuisenaire. Com estas fomos traçando um itinerário de forma a percorrer todos os continentes e acabando o percurso em Portugal.

Inferências e fundamentação teórica

Na aula que lecionei, achei importante realizar um jogo para passar da área do conhecimento do mundo para o domínio da matemática. Como refere Aguëra (2008), “o jogo é sempre a melhor estratégia” (p. 47). Para Lança (2003), a característica mais peculiar no jogo é a entrada num “novo mundo”, composto por uma fantasia inventada por quem joga, “desfruta de momentos de liberdade, ganhando por momentos uma nova vida” (p. 41). Por momentos, as crianças entraram na brincadeira e foram piratas por um momento, para poderem encontrar o tesouro. Aproveitando este facto, segui com a aula no domínio da matemática na qual continuámos a ser “piratas”.

Enquanto enunciava as peças para completar o itinerário estive a maior parte do tempo junto ao quadro e não circulei pela sala nem acompanhei os alunos. Segundo Ferreira e Santos (1994, p. 44) o efeito diferenciador dos alunos quanto ao local físico que ocupam na sala de aula, pode ser atenuado pelos comportamentos e atitudes do professor. Assim, o professor ao circular entre as carteiras, acompanha todos os alunos. Caso o professor optar por uma estratégia em que a sua atenção está repartida por todos os alunos, interagindo com os mesmos, diminui o efeito de perder a atenção dos alunos que se encontram na fila de trás da sala de aula. Foi o que não aconteceu na minha aula, por estar sempre junto ao quadro não acompanhei as atividades dos alunos que estavam no fundo da sala e conseqüentemente não os ajudei quando estes tinham as peças erradas.

Sexta-feira, 4 de novembro de 2011

Neste dia, a educadora pediu que desse uma lição de cartilha, foi a minha aula surpresa no bibe azul. Escolhi um grupo e enquanto eles estavam comigo, os restantes colegas estavam nos seus lugares a fazer uma ficha. Com o grupo revi a 12.^a lição e pedi a cada um que lesse uma palavra e que formulasse uma frase. Passando para a 13.^a lição, dei nova informação, que a letra /e/ em fim de palavra lê-se fraco, e pedi que repetissem e que cada um lesse uma palavra e de seguida formassem uma frase.

De seguida tiveram Biblioteca e Informática e de volta à sala a educadora realizou atividades com o material Cuisenaire na qual fizeram o jogo dos Comboios com a peça rosa. Depois de fazerem no lugar e a educadora no quadro, ela distribuiu uma ficha com quadrículas em que tinha três estações diferentes e os alunos tinham de as identificar colocando à frente o algarismo e fazer outros comboios para o valor da peça da estação.

Inferências e fundamentação teórica

Foi esta a primeira vez que estive perante a Cartilha Maternal com as crianças e gostei muito da experiência. Apesar de estar um pouco nervosa, tentei criar um ambiente calmo e descontraído e dirigi as perguntas para evitar que as crianças me respondessem em coro. Segundo Ruivo (2009), “as crianças são sempre questionadas individualmente respeitando-se o seu ritmo e capacidade de resposta” (p. 145). A mesma autora reforça que as crianças “nunca devem responder em coro, cada um fala na sua vez”, apesar de estarem todos empenhados na mesma tarefa. (p. 133). Também é importante solicitar à criança que esta formule uma frase com a palavra lida, pois como refere Ruivo (2006) “fazer integrar a palavra lida numa frase, é fazer o leitor/aluno compreender o valor da linguagem” (p. 5).

Para Lopes (2006), o gosto pela leitura e pela escrita deve ser criado desde muito cedo, assim as crianças “quanto mais e melhores palavras ouvirem nestas idades mais aptas estarão para aprender novas e mais exigentes palavras, frases e textos” (p. 65).

Segundo Sim-Sim (2006), “aprender a ler é uma tarefa para toda a vida e ensinar a ler deve ser umas das prioridades não só dos professores de língua materna, mas de todos docentes” uma vez que qualquer que seja a disciplina a “leitura vai estar sempre presente” (p. 99). Neste sentido é fundamental que o docente possua uma boa formação, uma vez que tem um papel primordial na transmissão de conhecimentos relativos a aprendizagem da leitura e da escrita.

1.2 Segunda secção: Bibe Amarelo A

Esta secção corresponde ao segundo momento de estágio e decorreu no período de 7 de novembro de 2011 a 16 de dezembro do mesmo ano. Este momento de estágio decorreu na sala do Bibe Amarelo A respeitante à faixa etária dos 3 anos, dinamizada pela educadora cooperante Mónica.

1.2.1 Caracterização da turma

Considero importante salientar que a informação e dados foram gentilmente cedidos pela educadora titular da turma do Bibe Amarelo A.

O grupo de crianças do bibe amarelo A é constituído 28 crianças, das quais 14 são do sexo masculino e 14 do sexo feminino.

Neste grupo existem crianças com algumas dificuldades ao nível da linguagem, havendo uma que apresentou um relatório de avaliação feito por técnicos do Centro de Desenvolvimento Infantil, a pedido do pediatra, no qual se verificou que, com exceção da área da comunicação e linguagem, já adquiriu todas as competências dos três anos de idade.

Por vezes demonstram dificuldades na perceção das tarefas a desempenhar, assim como em todas as rotinas diárias da sala do Bibe Amarelo e Escola.

A maioria releva pouca autonomia e uma grande dependência do adulto nas idas à casa de banho, na hora da refeição, em vestir, despir, entre outras.

Não foi detetado neste grupo, nenhum caso de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

1.2.2 Caracterização do espaço

A sala do Bibe Amarelo A tem uma passagem para a sala do Bibe Amarelo B, acesso ao exterior, uma porta que dá acesso à dispensa e, ao lado, a porta de entrada que dá passagem para o *hall* de entrada do Jardim-Escola. Esta sala é ampla e encontra-se organizada em três áreas. Uma delas é a área de mesas, na qual as crianças realizam diversas atividades que abrangem as diferentes áreas de aprendizagem.

A outra área corresponde ao espaço do tapete, onde se realiza as atividades em grande grupo, entre as quais salientam-se as atividades de estimulação à leitura e as atividades de desenvolvimento verbal, em que a educadora estabelece momentos de diálogo com as mesmas, com o intuito de promover a capacidade de comunicação.

Por ultimo, a área do faz de conta, que abarca o espaço da cozinha, onde as crianças brincam livremente e o espaço do roupeiro onde se encontram pendurados

diversos fatos de disfarce, com os quais as crianças experienciam momentos mágicos que lhes proporcionam a entrada no mundo da fantasia.



Figura 6 – Sala do Bibe Amarelo A - Área do faz de conta

Estes cantinhos que estão organizados devem conter, segundo Mendonça (1997), os objetos à disposição da criança tendo em conta “a experiência pessoal e social da criança e a realidade física e social que a rodeia” (p. 63). Ou seja, estes pequenos cenários relembram um pouco o ambiente familiar. E exemplo disso é a área do faz de conta com a cozinha principalmente. Aqui as crianças podem ter brincadeiras individuais ou brincadeiras que impliquem cooperação, podem imitar as atividades de cozinha que viram em casa ou imaginar que estão a alimentar uma boneca ou animal de peluche. Como refere Hohmann & Weikart (1997), as crianças quando estão a explorar, imitar e no faz de conta “ficam frequentemente satisfeitas ao brincarem sozinhas ou ao agirem acompanhadas” (p. 187), pois assumem os papéis dos familiares e representam o que experienciam ou de que ouviram falar, como o ir ao dentista, ir às compras, falar ao telefone, vestir-se para sair, entre outros. Para o mesmo autor, ao proporcionarmos um espaço de representação de diversos papéis sociais, esta área “permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato”, assim as crianças têm variadas oportunidades para “trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras” (p. 188).

Para Ferreira e Santos (1994), há uma “importância crescente à sala de aula enquanto cenário onde os comportamentos de ensino-aprendizagem têm lugar e, como tal, local por excelência de compreensão e aplicação dos fenómenos de aprendizagem, é recente” (p. 36).

Relativamente à dimensão estética, esta sala tem cores vivas e apelativas. Numa das paredes, encontra-se um placard de cortiça, que serve de base para os trabalhos manuais decorativos realizados pela educadora e pelas crianças. Deste modo é proporcionado às mesmas um lugar de aprendizagem pleno de conforto e alegria.

1.2.3 Horário

O horário do Bibe Amarelo A, que passo a expor, traduz a organização do tempo pedagógico das diferentes atividades.

O horário assume um papel de destaque na organização das experiências educativas das crianças, assegurando-lhes uma rotina que atribui às suas experiências um carácter de previsibilidade. As crianças necessitam desta rotina para poderem prever os acontecimentos e consequentemente desenvolverem sentimentos de segurança.

| Bibe Amarelo A | | | | | |
|----------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 9.00 | 9.30-10.00 | 10.00-10.30 | 10.30-11.00 | 11.00-11.30 | 11.30-12.00 |
| 12.00 | 13.00 | 15.00-15.30 | 15.30-16.00 | 16.00-16.30 | 16.30 |
| 17.00 | | | | | |

| Horário Bibe Amarelo A | | | | | |
|-------------------------|------------------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|--|
| 2ª Feira | 3ª Feira | 4ª Feira | 5ª Feira | 6ª Feira | |
| Act. Desenvol. Verbal | Acolhimento, Conhecimento do Mundo | Conhecimento do Mundo | Conhecimento do Mundo | Act. Desenvol. Verbal | |
| Informática/ Biblioteca | Grafismo | Estimulação à leitura | Iniciação à Matemática | Estimulação à leitura | |
| RECREIO | Educação Física | RECREIO | RECREIO | RECREIO | |
| Act. Desenvol. Verbal | RECREIO | Iniciação Matemática | Educação Física | Educação Musical | |
| | Trabalho de Grupo | Desenho | Desenho | Recorte e Colagem | |
| ALMOÇO | | | | | |
| SESTA | | | | | |
| Iniciação Matemática | Grafismos | Estimulação à leitura | Picologagem | Modelagem/barro | |
| Recorte e Colagem | Pintura | Dobragens | Desenho | Jogos | |
| Canções | Jogos | Canções | Jogos | Canções | |
| LANCHE | | | | | |
| SAÍDA | | | | | |

Figura 7 - Horário do Bibe Amarelo A

PROJETO CURRICULAR DE ESCOLA
ORGANIZAÇÃO DO TEMPO LETIVO 2011/2012

1.2.4 Rotinas

As rotinas da turma dos três anos (bibe amarelo A) são semelhantes às rotinas da turma de educação pré-escolar descrita anteriormente. Contudo, nesta idade a rotina ocupa um papel mais relevante, estas crianças estão a iniciar um novo ritmo de vida e de aprendizagem ao iniciarem a educação pré-escolar.

Para Zabalza (1992) a rotina “enquanto fixação da sequência temporal das condutas ou dos modos de realização de algumas delas, desempenha também o papel facilitador na captação do tempo e dos processos temporais (da sucessão temporal)” (p. 170). Assim, a criança aprende a enfrentar a realidade diária: a criança reconhece a existências de fases, os respetivos nomes e o seu encadeamento sequencial. O mesmo autor refere ainda que a cada rotina estão inerentes conquistas cognitivas ou afetivas.



Acolhimento

As crianças desta faixa etária juntam-se à roda com os restantes colegas e educadoras e professoras. Este momento de roda é muito importante para as crianças pois como referem Ferreira e Santos (1994) quando chegam à escola, ela precisa de um “espaço de passagem, que prepare o aluno para as actividades do dia”, É como que o “espaço para despertar e que marca a transição entre o exterior – casa, rua – e o interior – as tarefas escolares” (p. 42). Deste modo, “uma canção, uma história, o espaço das novidades, um jogo que promova a convivialidade e a coesão do grupo são certamente algumas das formas agradáveis de receber os alunos” (p. 42). Depois da roda as crianças iam para a sala do bibe amarelo B, sentam-se no tapete e as educadoras iniciam um diálogo, colocando questões às crianças sobre as suas experiencias pessoais, sobre as suas expectativas para aquele dia, ou seja um momento de desenvolvimento verbal de comunicação e partilha.



Recreio

O recreio das turmas dos três anos acontece à mesma hora que o das outras turmas do pré-escolar. Contudo, em algumas situações, este momento é antecipado ou prolongado devido ao tempo em que as áreas de conteúdo são lecionadas. Tendo em conta que a sala do bibe amarelo abre diretamente para o espaço de recreio, é aqui que na maior parte do ano que se realizam as brincadeiras das crianças.

O recreio é um lugar muito importante para as crianças estarem à vontade para fazerem o que mais gostam. Segundo Hohmann & Weikart (1997) é no recreio que as crianças são livres de “correr, andar em brinquedos com rodas, empurrar e puxar

carrinhos de mão, atirar bolas (...), subir escorregas e fazer todas as outras coisas que os adultos os avisam para não fazer quando estão dentro de casa”. É também no recreio que a criança evidencia as suas diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando no interior da sala, como por exemplo: que são excelentes em termos de equilíbrio ou construtores imaginativos de obras em larga escala. De acordo com os mesmos atores, “é essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para brincar num recreio exterior seguro” (p. 212).

Sesta

Após o almoço, as crianças do bibe amarelo dormem a sesta. Antes de se dirigirem para a sala, efetuam a sua higiene na casa de banho sob a orientação de um adulto e de seguida são encaminhadas para a sala onde já se encontram as suas camas.

O ambiente sala é preparado para este momento, pois a mesma fica escurecida e cria-se uma atmosfera de silêncio e tranquilidade. As crianças deitam-se de forma autónoma e algumas têm hábitos que lhes permitam sentirem-se mais seguras, antes e durante o sono pois optam por bonecos de peluche, chucha ou outras mexem-se constantemente até encontrarem uma posição confortável.

Para Zabalza (1992, p. 173) umas das rotinas que convém estabelecer é o descanso, que obrigatoriamente deve ser respeitado por todas as crianças. Ainda que não durmam, devem respeitar o sono dos outros. A segurança que facilita o sono é possibilitada pela presença do educador e pela utilização de qualquer objeto trazido de casa.

O sono representa também uma rotina fundamental para o bem-estar físico, psicológico e emocional da criança, pelo que deve estar sempre presente no seu quotidiano. De acordo com Cordeiro (2012) a sesta “é um direito da criança” e se trata de um momento de descanso que deve ser proporcionado com um “ambiente calmo” e que estimula “a autonomia” (p. 373) pelo que as crianças devem despir e vestir, descalçar e calçar e deitarem-se sozinhas. Deste modo, o sono representa um hábito diário que tem “de estabelecer-se através do treino quotidiano” (p. 289).

1.2.5 Relatos diários

Segunda-feira, 7 de novembro de 2011

Neste dia, as minhas colegas de estágio e eu mudámos de sala e fomos para o bibe amarelo A da educadora Mónica. Na sala do bibe amarelo B, enquanto os restantes meninos chegavam, as educadoras iam falando com eles sobre o seu fim-de-semana. Já na sala, a educadora sentou-os no chão em roda e cantaram uma música. Entretanto chegou as educadoras Lúcia e Inês que encaminharam metade da turma para a Informática e para a Biblioteca. Nesta, a educadora Inês leu uma história e depois deixou-os ver alguns livros. Na informática, estiveram a jogar nos computadores no qual tinham de contar a quantidade de patos que apareciam no ecrã e arrastar com o rato o algarismo correspondente.

De volta à sala e depois do recreio, a educadora voltou a sentá-los no chão e falou um pouco do 1.º Dom de Froebel. Ela falou das cores amarela e encarnada e perguntou qual seria a cor resultante da mistura das duas juntas e para isso foi buscar um prato e tinta das duas cores e pediu a dois meninos que as misturassem e verificassem o resultado, no fim, mostrou a bola laranja. À tarde, iriam pintar com esta cor, segundo a educadora.

Inferências e fundamentação teórica

Na aula de informática, as tecnologias foram utilizadas para fins educativos, no intuito de auxiliar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem. De acordo com Botelho (2009), “as TIC podem, se convenientemente exploradas, ser um excelente instrumento educativo” (p. 114). Para tal, a seleção de programas educativos por parte dos professores possui uma grande relevância. Os jogos utilizados na aula constituíram-se como desafios constantes ao pensamento matemático das crianças, apelando às suas competências em operações de classificação e raciocínio lógico. Deste modo, para que as TIC possam ser uma valiosa ferramenta educativa, é necessário adequá-la às necessidades das crianças a que se destinam, integrando-a em contextos de aprendizagem de carácter construtivista.

Devido ao seu interesse pedagógico, o 1.º Dom de Froebel destina-se fundamentalmente a crianças “a partir dos 2/ 3 anos de idade” (Caldeira, 2009a, p. 243). Este material estruturado, enquanto suporte de aprendizagem, permite trabalhar,

nomeadamente, a aprendizagem das cores, a estruturação espacial, a lateralização, o desenvolvimento linguístico e os jogos de memória. (Caldeira, 2009a, p. 243).

A educadora ao trabalhar as cores, socorrendo-se deste material estruturado, partiu para a realização de uma atividade no domínio da Expressão Plástica, tendo-a relacionado com o domínio da Matemática, “visto que a construção do saber” se deve processar “de forma integrada” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997, p. 48) pois há relações entre os conteúdos e aspetos formativos que são comuns.

Terça-feira, 8 de novembro de 2011

Conforme chegavam, as crianças sentavam-se na sala do bibe amarelo B. Já na nossa sala, e depois da higiene, sentaram-se no chão e a educadora leu uma história aos meninos.

De seguida, sentaram-se nos seus lugares e a educadora distribuiu uma folha em branco e pediu-lhes que representassem uma linha de fronteira, lembrando-lhes ao mesmo tempo o que é. Quando eles terminaram, a educadora distribuiu por cada mesa peças do material blocos lógicos e em cada grupo pedia que formassem conjuntos diferentes, por exemplo: duas peças de forma do quadrado ou duas peças da cor encarnada.

Depois da aula de ginástica com a professora Lúcia, sentaram-se de novo nos seus lugares e a educadora distribuiu uma ficha em que tinham um quadrado grande e quatro pequenos, em que nestes eles tinham de fazer grafismos para contornar a forma e no grande eles tinham de recortar com a tesoura papel colorido e colar os bocadinhos de papel recortados. No decorrer da atividade, a educadora demonstrou sempre o que era pedido e também perguntou aos meninos qual a forma que estava na ficha.

Inferências e fundamentação teórica

A leitura deste livro por parte da educadora foi interrompida por uma situação inesperada, o livro tinha as páginas centrais rasgadas e por isso era impossível a continuação da história. A educadora perante esta situação dialogou com os alunos sobre a situação mostrando-lhes que atitudes como rasgar ou riscar as páginas de um livro estava incorreto. Após esta conversa da educadora com as suas crianças ajudou a que elas adquirissem determinados valores importantes, tais como o cuidado, o respeito, a cooperação e claro a honestidade. Segundo as Orientações Curriculares

para a Educação Pré-escolar (1997), deve-se “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiência de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (p. 15).

Penso que esta chamada de atenção serviu como um investimento na formação do carácter das crianças e que trará benefícios significativos para uma sociedade, que se guie por valores e atitudes justas. Audigier (2000) citado por Afonso (2007) enuncia que um dos tipos de competências que a educação para a cidadania deve desenvolver são as competências “éticas e da escolha de valores” (p. 17). Uma vez que temos de “viver com os outros supõe (e exige) a consideração de valores éticos – liberdade, respeito e justiça social – e por isso +e muito importante desenvolver competências desta natureza” (p. 21). Estas competências “supõe a consciência do bem comum e das responsabilidades sociais que todos devemos assumir.” (p. 21). Deste modo, considero importante proporcionar logo desde cedo às crianças experiências que contribuam para a aprendizagem de valores e desenvolver nelas uma consciência social, mesmo com o exemplo do livro rasgado.

Relativamente aos blocos lógicos, estes são um “material lógico estruturado” (Alsina, 2004, p. 13), que possibilita à criança organizar o pensamento, interiorizando noções elementares, como a cor, a forma, o tamanho e a espessura. Este material proporciona o desenvolvimento do raciocínio lógico por meio de atividades de comparação, correspondência e classificação. Para Caldeira (2009a), os blocos lógicos “exercitam a lógica. A sua função principal é dar às crianças a oportunidade de realizarem as primeiras operações lógicas, como sejam a correspondência e a classificação” (pp. 368-369).

A manipulação dos blocos lógicos por parte das crianças, para Moreira e Oliveira (2004), pode auxiliá-las “no desenvolvimento das capacidades de discriminação e memória visual e constância perceptual. Pode ainda auxiliar no desenvolvimento da ideia de sequência e de simbolização”. Esta manipulação do material “permite também que as crianças avancem do reconhecimento das formas para a percepção das suas propriedades” e deste modo “progredir assim na aprendizagem da geometria” (p. 99). Ao manipularem as crianças estão a realizar experiências sensoriais de natureza tátil e visual e desta forma vão explorando o material e as suas características.

Sexta-feira, 11 de novembro de 2011

Neste dia, fomos nós estagiárias que iniciámos as atividades. Em conjunto com as estagiárias do bibe amarelo B, combinámos um pequeno teatro com dedoches

sobre o livro de Luísa Ducla Soares que fala sobre os dedos, tendo em conta que éramos cinco, cada uma falou sobre um dedo. No fim, cantámos com eles uma música relativa ao tema.

Já na sala, os meninos sentados nos seus lugares trabalharam com o 3.º Dom de Froebel. A educadora começou por contar uma história inventada por ela e no seu percurso construíram o muro baixo e depois o muro alto e enquanto continuava a contar a história, a educadora propunha algumas situações problemáticas. No fim, pediu-lhes que fizessem uma construção ao seu gosto e depois darem um nome. De seguida, arrumaram devidamente o material na caixa e sentaram-se no chão e ouviram a minha colega a contar uma história.

Após o lanche da manhã, tiveram aula de música com o professor Paulo e de seguida iniciaram uma ficha de grafismos nos seus lugares.

Inferências e fundamentação teórica

Nesta manhã foi encantador observar a atenção prestada pelas crianças enquanto assistiam à nossa representação. De acordo com Sousa (2003a), a “expressão dramática é um dos meios mais valiosos e completos da educação (...) podendo ser regulada conforme objetivos, as idades e os meios de que se dispõe, tornam-na por excelência a principal forma de actividade educativa” (p. 33). O conteúdo da representação resultou como uma síntese de algo que lhe é familiar o que acabou por atuar “como um método de aprendizagem no âmbito de qualquer disciplina escolar” (Sousa, 2003a, p. 99). Para Sastre, (1970), citado por Sousa (2003a), refere que este tipo de atividade, para além de divertir as crianças que assistem, ajuda “a todos no desenvolvimento da sua personalidade pois que o fenómeno da expressividade reverte positivamente sobre a sua autoformação” (p. 99).

Relativamente à aula do domínio da matemática, as situações problemáticas introduzidas ao longo das construções realizadas com o 3.º Dom de Froebel situaram-se no contexto da aula e tiveram significado real para as crianças pois tratava-se de situações relativas ao seu dia-a-dia. As autoras, Moreira e Oliveira (2003), defendem a integração das atividades na realidade das crianças, de forma a evitar “uma descontextualização precoce que conduz à perda de significado daquilo que as crianças estão a fazer” (p. 68). Segundo Cerquetti-Aberkane e Berdonneau (1997, p.22) salientam que as crianças devem ser confrontadas com problemas que façam parte das suas vivências. Os alunos devem começar por codificar as situações que pretendem resolver, assim como as suas soluções.

Segunda-feira, 14 de novembro de 2011

Neste dia, as orientadoras de estágio estiveram presentes no jardim-escola para avaliar as alunas estagiárias em aula surpresa. O meu grupo de estágio assistiu primeiro à aula da colega que estava no bibe amarelo B, a que foi proposto que contasse uma história que a orientadora levou e no fim cantou com os meninos em roda, a música das peras. Dado a aula por terminada, seguimos a orientadora para a sala do bibe azul B, onde assistimos à aula da colega estagiária que trabalhou com o material Calculadores Multibásicos. Primeiro fez o jogo das bases e no fim, fizeram uma adição.

O resto da manhã, todas as estagiárias estiveram reunidas com as orientadoras onde estivemos a avaliar as prestações das colegas.

Quando a reunião terminou, o bibe amarelo estava a acabar de almoçar e de seguida foram para a sesta.

Inferências e fundamentação teórica

Relativamente às aulas surpresas, é muito importante a realização das reuniões relativas às aulas lecionadas. Um vez que somos observadas por um elemento da equipa de supervisão, é fundamental realizar um reflexão critica, no sentido de melhorarmos as nossas prestações, quer seja a pessoa que lecionou, quer seja os que estão a observar. De acordo com Alarcão (1996), recorre-se “a estratégias de formação de professores que constituem um meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática” (p. 100).

Terça-feira, 15 de novembro de 2011

Como neste dia se celebra o aniversário da morte de João de Deus Ramos, todos os meninos levaram para a escola flores para deixar no museu, junto ao seu retrato. A educadora na sala falou com eles explicando-lhes quem foi e também falou um pouco da sua vida e obra.

Antes de os meninos irem para a aula de ginástica, as minhas colegas e eu estivemos a ajudar os meninos a fazer harmónios e enquanto isso, os restantes meninos estiveram a pintar uma ficha. De volta à sala da aula de ginástica, os meninos que tinham estado a fazer harmónios, foram pintar a ficha, e os que tinham estado a

fazer a ficha, as minhas colegas e eu ajudámos a fazer harmónios para levarem para casa.

Inferências e fundamentação teórica

Ao executar a atividade dos harmónios, as crianças estimularam a sua destreza manual, contribuindo para o aperfeiçoamento da competência motora fina. Na perspetiva de Carvalho (2010), “a coordenação motora geral e a destreza fina são componentes essenciais que devem ser contempladas (e aperfeiçoadas) no ensino pré-escolar, como estratégia de preparação para a aprendizagem leitura-escrita”. (p. 2). A competência na área da motricidade fina remete para a “capacidade de manipulação de pequenos instrumentos e objetos, requerendo uma coordenação meticulosa ao nível da mão e dos dedos, podendo envolver a coordenação olho-mão”. Esta competência abrange a “capacidade e focalização e de controlo de cada pequeno movimento e de combinação de ações”. (Portugal & Laevers, 2012, p. 52). Para isso, o educador deverá prestar atenção à “forma como a criança manipula pequenos objetos, evidenciando um certo grau de destrezas, precisão, evolução ou complexificação dos movimentos”. Para que as crianças desenvolvam esta competência, cabe ao educador a função de aplicar diversas estratégias.

Sexta-feira, 18 de novembro de 2011

Iniciámos a manhã, em conjunto com as colegas estagiárias da sala do bibe amarelo B, por ler uma história de Luísa Ducla Soares, *Todos no sofá* e depois éramos para recontá-la com a colaboração dos meninos mas uma orientadora de estágio entrou na sala e a atividade com os meninos ficou sem efeito e eu dei aula surpresa. A orientadora trazia uma caixa com vários fantoches em que um deles era a Branca de Neve e ela disse para eu contar o que eu quisesse e depois desenvolvesse uma atividade. Eu com os restantes fantoches e com o material disponível na sala decidi contar a história da Branca de Neve e utilizei um espelho e uma maçã. No fim, contei com eles sete amigos que seriam os sete anões e pedi a um menino que fizesse gestos para que os restantes imitassem.

Dado a aula por terminada, a educadora distribuiu duas fichas, numa tinham de colorir e colar dois quadrados para completar uma casa que tinha a forma de um quadrado e de um triângulo, primeiro colavam um quadrado e depois colavam o telhado em que tinham de dobrar o quadrado pelas diagonais. Na outra ficha tinham de fazer um harmónio para colar como se fosse o corpo de uma minhoca.

Depois do lanche da manhã, tiveram aula de música e enquanto isso, todas as colegas estagiárias estiveram em reunião com as orientadoras para falar das prestações das alunas.

Inferências e fundamentação teórica

Do meu ponto de vista, os fantoches assumem uma importante estratégia para novas pedagogias. Os fantoches são um importante instrumento de aplicação pedagógica de aprendizagens aliadas ao desenvolvimento da concentração, criatividade, da imaginação, da comunicação, entre outros. Para Pereira e Lopes (2007, p. 44), o educador pode e deve utilizar os fantoches “como proposta educativa interdisciplinar” para as diferentes áreas do saber. Segundo estes autores, este material também pode contribuir na aquisição de valores devido à sua “vincada vertente lúdica”, “constituem um incontornável instrumento para se cumprir a importância pedagógica de uma actividade centrada na partilha, na aprendizagem participada e comprometida e ainda numa pedagogia da envolvimento (...) nos planos do social, cultural e educativo” (p. 44).

Os fantoches podem ainda contribuir para desenvolver “a fantasia, a imaginação e liberdade de expressão” (Pereira e Lopes, 2007, p. 45).

Segunda-feira, 21 de novembro de 2011

Neste dia e como é habitual, as educadoras falaram com os meninos sobre como foi o fim-de-semana e o que fizeram, entretanto entra na sala uma orientadora de estágio para avaliar as minhas colegas. Primeiro avaliou a colega que está no outro bibe, na qual teve que contar uma história com fantoches inventado por ela e também cantou com eles algumas músicas. Depois foi a vez da minha colega de estágio que, com um livro que continha adivinhas de animais, desenvolver com eles algumas atividades à medida que ia lendo, no fim fez uma roda e todos imitaram os animais que apareceram no livro. Dando por terminada a aula, levamos os alunos para a informática e quando voltaram, depois do lanche, acabaram uma ficha que tinham iniciado de manhã.

À hora marcada, estivemos na reunião com as restantes colegas de estágio e com as orientadoras de estágio onde estivemos a falar sobre o desempenho das colegas avaliadas.

Quando saímos da reunião, as minhas colegas e eu ajudámos alguns meninos que ainda estavam a acabar de almoçar e levamo-los para a sala para irem dormir a sesta.

Inferências e fundamentação teórica

Nos dois momentos, tanto uma colega como a outra, conseguiram cativar os alunos para a sua história, deixando-os muito curiosos com o que viria a seguir, principalmente devido à presença de material apelativo e ao livro. Segundo Zabalza (1998, p. 53), o professor deve saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças que assistem à aula terem várias oportunidades de ação, alargando as suas descobertas e consolidar experiências.

Recorrendo de pouco material, as colegas conseguiram gerar uma envolvimento cativante em torno da história, levando as crianças a viverem a história de forma lúdica e dinâmica, o que a enriqueceu, sendo esta conduzida pela magia. A animação de leitura, efetuada de corpo inteiro, por quem se encontra informado e preparado para sustentar as suas estratégias, constitui uma excelente proposta passível de “gerar e fazer crescer leitores indefectíveis porque ouvir ler e ler, mergulhar em sucessivos banhos de livros são formas privilegiadas de partilha e de enriquecimento estético, emocional e intelectuais” (Velooso e Riscado, 2002, p. 28).

Terça-feira, 22 de novembro de 2011

No início da manhã, a educadora do bibe amarelo b contou uma história aos meninos e depois foram fazer a sua higiene. Já na sala, a educadora falou com os meninos sobre a festa de natal e sobre o que cada um ia fazer na festa. De seguida, lancharam e a minha colega contou uma história, que não conhecia e foi a sua aula surpresa.

De volta da aula de ginástica, a educadora lecionou matemática utilizando como instrumento de apoio, um material estruturado, o Cuisenaire. Após distribuir, por todas as mesas, um conjunto de peças deste material, perguntou às crianças a sua denominação. Posteriormente, solicitou-lhes que efetuassem a medição das três primeiras peças do Cuisenaire, utilizando a peça branca, que corresponde à peça padrão. A educadora questionou as crianças sobre o valor da peça branca, lembrando que a mesma vale uma unidade. Após a medição de cada peça, pediu às crianças que contassem o número de peças brancas utilizadas, de forma a determinar o seu valor.

Inferências e fundamentação teórica

Ao recorrer a um material manipulável estruturado, o Cuisenaire, a educadora possibilitou aos alunos descobrir, por meio da observação e manipulação, os números e as relações. Dienes, citado por Nabais (s.d.), afirma que “é necessário construir a matemática concretamente, com materiais concretos e reais” (p. 3).

Os materiais manipuláveis são instrumentos de aprendizagem que permitem a consolidação de bases matemáticas. De acordo com Caldeira, (2009a), “o princípio básico referente ao uso dos materiais, consiste em manipular objetos e “extrair” princípios matemáticos” (p. 15). É através da manipulação repetida e enquadrada em diferentes estratégias, que as crianças vão integrando os princípios matemáticos.

O “prazer de fazer”, resultante da ação sobre materiais, “leva os alunos a envolverem-se na sua própria aprendizagem”, efetuando as suas descobertas, no âmbito dos conceitos e das ideias matemáticas. (Damas, 2012, p. 7). É a partir destas descobertas, provenientes da procura, do entusiasmo, da reflexão e da discussão, que os alicerces matemáticos se vão edificando.

Sexta-feira, 25 de novembro de 2011

Neste dia concluímos a atividade que tínhamos iniciado na semana anterior, uma vez que tinha aparecido a orientadora estágio para uma aula surpresa. Recontámos a história com os meninos, distribuímos os animais por eles e conforme a história, eles saíam das cadeiras que era o sofá.

De volta à sala, sentaram-se nos seus lugares e a educadora distribuiu tarefas por nós estagiárias. Eu fiquei com um grupo na qual ajudava a fazer uma cenoura em *origami* para eles colarem no desenho que já tinham pintado de um boneco de neve; a colega Patrícia ficou com outro grupo a preencher o algarismo 3 com papel colorido amanchucado, a colega Ana estava com outro grupo a colar paus de fósforo nos raios de sol e a educadora ficou com os restantes grupos que estavam a fazer picotagem da forma do quadrado. Enquanto isto, uma colega estagiária, que estava a compensar horas, estava a ajudar uns meninos na pintura de uma árvore de natal com tintas.

Ao final da manhã, os meninos tiveram música onde ensaiaram para a festa de natal e depois ainda foram concluir as atividades iniciadas de manhã.

Inferências e fundamentação teórica

Na atividade da dobragem do *origami* com os alunos notei que inicialmente era necessário exemplificar e fazer com eles ao mesmo tempo, mas, no final, já quase todos conseguiam terminar a cenoura. Para Moreira e Oliveira (2003), “as dobragens também podem ser usadas para investigar eixos e planos de simetria” (p. 93). Esta é uma atividade que exige algum controlo da motricidade fina, bom como uma boa orientação espacial.

Segunda-feira, 28 de novembro de 2011

Depois de viram da sala do bibe amarelo b, foi-me proposto que lesse um livro que não conhecia, foi uma aula surpresa. Era um livro que um dos meninos trouxeram de casa e intitulava-se *O Ruca vai trabalhar*. Li a história, de seguida fiz com eles uma roda e depois cantámos algumas músicas, e entretanto chegou à sala a professora para os levar para a informática.

Quando voltaram, a educadora sentou-os nos seus lugares e distribuiu uma folha por menino em que a atividade era um ditado gráfico. Tinham uma pequena história, que a educadora leu, e os meninos com um lápis de carvão representaram. Depois a educadora distribuiu lápis de cor para colorirem o desenho.

Inferências e fundamentação teórica

É muito importante que as crianças, ao longo do dia no jardim-de-infância, escutem histórias. O tempo que elas passam na biblioteca a contactar com os livros não é suficiente. Para Lopes (2006) referem que a atividade de ler para as crianças é muito importante. Os mesmos autores salientam que “esta actividade deve passar de esporádica e casuística, a sistemática, organizada e intencional. Deve pois, na medida do possível, existir um momento do dia que poderá ocupar entre 30 a 60 minutos e que constitui o «*momento da leitura*»” (p. 68).

Relativamente à atividade da educadora, foi a primeira vez que assisti a um ditado gráfico e gostei muito, pois foi uma forma de consolidar a história apresentada. Através do desenho foi possível observar como cada criança representa aquilo que entendeu da história. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) mencionam que o desenho, por ser de acesso facilitado, é realizado frequentemente, desta forma “não se pode, porém, esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar tempo. Depende do educador torná-la uma actividade educativa” (p. 61). Neste sentido é importante realizar exercícios de desenho livre, desenho orientado e desenhos de série.

Terça-feira, 29 de novembro de 2011

A manhã começou com diversas tarefas: a colega Patrícia ficou na pintura com alguns meninos a pintar uma árvore de natal, a colega Ana e eu ficámos com dois grupos que tinham de recortar brinquedos de um catálogo para posteriormente colar na árvore de natal por eles pintado previamente. Os restantes alunos estiveram a fazer picotagem da forma de um quadrado com a educadora.

Enquanto os meninos estiveram na aula de ginástica, as minhas colegas e eu estivemos na sala com a educadora a ajudar a decorar a porta da sala. Quando eles voltaram, acabaram os trabalhos que ainda não tinham terminado e puderam brincar livremente.

Inferências e fundamentação teórica

As atividades realizadas por nós no início desta manhã são essenciais para estimular e desenvolver a motricidade fina. As crianças ao pintar, recortar, colar e picotar estão a realizar movimentos minuciosos. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (p. 61).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) também referem que “o desenho, a pintura, digitinta bem como a rasgagem, recorte e colagem são técnicas de expressão plástica comuns na educação pré-escolar” (p. 61). Neste contexto, podem ainda ser realizados outras atividades, como os grafismos, dobragens, entre outros.

Sexta-feira, 2 de dezembro de 2011

Neste dia, o bibe amarelo estive todo na sala do bibe amarelo b com a sua educadora pois a educadora Mónica esteve em roulement.

Enquanto os meninos faziam fichas e atividades, nós estagiárias estivemos a enfeitar a sala e o painel com motivos de Natal.

Inferências e fundamentação teórica

Com a decoração de Natal, a sala ficou com um ambiente completamente diferente, e as crianças ao contemplarem a decoração mostraram-se felizes e confortáveis, sabendo que também na escola se comemorava o Natal. Para Jensen (2002) “as salas muito centradas na decoração (...) servem outros objectivos valiosos. Podem ser uma fonte de inspiração, afirmação e conteúdo. Podem ajudar os alunos a sentirem-se seguros, confortáveis e a acompanharem a aprendizagem” (p. 65). Deste modo, a decoração acaba por provocar nas crianças uma estimulação, que “para além de afectar o bem-estar, (...) também alimenta o cérebro” (Urich, citado por Jensen, 2002, p. 66). O mesmo autor defende que “um ambiente rico na sala de aula, cheio de cartazes, estruturas móveis, mapas, desenhos e gráficos será razoavelmente bem aceite pela maior parte dos alunos” (p. 66). Assim, cabe ao educador proporcionar às crianças um ambiente rico na sala de aula, como um símbolo de enriquecimento, não só estético, como também cognitivo e emocional.

Segunda-feira, 5 de dezembro de 2011

Neste dia fui eu que dei aula sobre a família. Conforme vinham da higiene pedi que se sentassem no tapete e comecei com estimulação à leitura lendo o livro da família para introduzir o tema. De seguida, mostrei aos meninos como é a minha família, colando num flanelógrafo imagens correspondentes aos membros da minha família e para terminar, pedi a alguns meninos que fossem à frente falar um pouco das suas famílias.

Quando voltaram da biblioteca, pedi que se sentassem nos lugares e expliquei o que ia fazer: distribui pelas mesas árvores de natal em folhas A3 e expliquei que esta seria a linha de fronteira onde iríamos colocar os membros da minha família, que seriam os elementos do conjunto e na estrela iríamos colocar o algarismo correspondente à quantidade de elementos, ou seja, o cardinal do conjunto. Para isto, contei uma história, na qual iam aparecendo alguns membros da família e solicitava que os colocassem no interior da árvore e depois perguntava quantos elementos tinha. Para terminar pedi que arrumassem o material e fui chamando grupo a grupo para o tapete para fazer uma roda, cantamos umas músicas de natal e depois sentaram-se. Para finalizar, relacionando o tema da família e aproveitando a época do natal, construí com os meninos a família do presépio com a participação de todos. De seguida foram à casa de banho para irem almoçar e dormir a sesta.

Inferências e fundamentação teórica

A família representa para as crianças os pilares da sua existência. Mas pode não conseguir apreender, sozinha, os diferentes graus de parentesco que unem os vários membros da família. Deste modo, cabe ao educador, em contexto educativo, abordar e trabalhar a noção de família. Para Diogo (1998), citado por Reis (2008) a família “é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças ao proporcionar os contextos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria” (p. 50).

No domínio da matemática posso destacar a forma como expus a tarefa às crianças, clarificando-a por meio de uma explicação objetiva e organizada, de acordo com um encadeamento coerente, que possibilitou às crianças, acompanhar o seu raciocínio e compreender a natureza da tarefa. Reforçando esta ideia, Alsina (2004) defende a necessidade dos docentes apresentarem as tarefas de forma muito clara, sendo a complexidade das mesmas, “apropriada à idade e capacidade dos alunos” (p. 12). Desta forma, esta atividade respeitou e contribuiu para o dinamismo construtivo do raciocínio das crianças, favorecendo a compreensão dos conceitos matemáticos.

Terça-feira, 6 de dezembro de 2011

Neste dia coube à colega Ana dar aula na qual falou sobre o natal. Quando os meninos vieram da higiene, a colega já tinha no tapete, cadeiras para todos se sentarem. Ela começou por fazer estimulação à leitura contando-lhes a história do presépio e posteriormente, distribuiu por cada um, elementos do presépio para construírem em conjunto o presépio para ficar na sala.

De seguida, sentou-os nos seus lugares para fazer com eles o jantar da consoada: eles colocaram a toalha, e depois o prato, a tigela, os talheres, o copo e o guardanapo segundo as orientações dadas pela colega. Quando a mesa já estava posta, eles imaginaram que estavam a comer e a colega mostrou um Bolo-rei, falando-lhes da sua importância nesta época natalícia e no fim, puderam comer.

Quando vieram da ginástica, fizeram a árvore de natal, para isso a colega distribuiu por todos bolas, sinos e estrelas de papel para colorirem e enfeitarem a árvore de natal para colocarem na parede da sala. No fim, a colega distribuiu presentes para todos que ficou perto da árvore que eles enfeitaram.

Inferências e fundamentação teórica

O natal é uma época normalmente muito apreciada pelas crianças e isso refletiu-se na aula da colega, pois todos tinham algo a dizer, episódios para contar e perguntas para fazer. Esta aula apelou às vivências pessoais das crianças e às suas opiniões, estabelecendo-se uma troca conversacional produtiva, em que as crianças e a minha colega de estágio conviveram como “fontes recíprocas de informação e de recursos” (Formosinho, 2007, p. 102).

Relativamente ao domínio da matemática, a colega sobressaiu pela interação comunicativa que estabeleceu com as crianças, pois foi colocando questões, incentivando-os a pensar, suscitou a sua imaginação, por meio de desafios que ia lançando, e solicitou o seu auxílio, promovendo a troca de ideias entre pares. Neste sentido, Damas et al. (2010) afirmam que é “importante a ação dos professores perante os materiais que usam, as questões que suscitam e as interações que promovem” (p. 5). Reforçando esta ideia, Mendes e Delgado (2008) asseguram que “o educador deve colocar questões que ajudem as crianças a verbalizar e a explicar o que fazem e o que observam” (p. 13). O educador deve incentivar as crianças a verbalizarem as suas ações e colocar questões que as ajudem a explicar o que vão observando nas suas experiências e a relacioná-las com outras.

Sexta-feira, 9 de dezembro de 2011

Devido ao feriado no dia anterior, a educadora da sala estava em roulement e por isso os meninos estiveram toda a manhã na sala da educadora da sala do bibe amarelo b e enquanto isso, nós estagiárias estivemos a elaborar os adereços para a festa de natal.

Inferências e fundamentação teórica

Enquanto estagiárias é importante participarmos de forma ativa no processo de construção da festa de natal, pois se nos envolvermos nestes projetos e na dinâmica da escola onde estamos a realizar o estágio, aprendemos o que é necessário fazer, de que forma é que se faz e quais as preocupações a ter em conta. Devemos, de acordo com Perrenoud (1993) “fazer tudo para que a responsabilização seja progressiva, para que a autonomia se construa através de experiências e estágios graduados” (p. 118). Deste modo, começamos a ficar um pouco mais preparadas para quando for a nossa turma ou a nossa festa de natal.

Segunda-feira, 12 de dezembro de 2011

Neste dia, foi a colega Patrícia a dar aula sobre a casa e distinguiu dois tipos de habitação: a vivenda e o apartamento.

Ela iniciou a aula por estimular a leitura lendo um livro: “Caracolinhos de Ouro” e de seguida mostrou através de imagens as diferenças entre vivenda e apartamento. Depois de virem da biblioteca, a aula continuou com a colega que apresentou um prédio feito em esferovite, que tinha um elevador que comandado pelos alunos, descia e subia de andar, na qual estimulou a área da matemática propondo várias situações problemáticas. Para terminar, distribuiu uma ficha com o desenho de uma casa em que tinham de colorir três janelas.

Ao longo da manhã, enquanto a colega deu a sua aula, a minha colega e eu fomos adiantando alguns preparativos para a festa de Natal.

Inferências e fundamentação teórica

Para esta aula, a colega recorreu a uma história tradicional denominada “Caracolinhos de ouro”. É muito importante narrar os contos tradicionais, pois são histórias de tradição oral que passam de geração em geração. De acordo com Barros (2008), “os contos tradicionais são exemplo de uma herança colectiva, focalizada nas vivências humanas. Mediante uma linguagem própria, recorrendo ao “maravilhoso”, grandes emoções são experimentadas nestas histórias, onde estão simbolizados conflitos humanos universais. Nomeadamente conflitos comuns no pensamento da criança”, como por exemplo as rivalidades, a rejeição”. A mesma autora salienta que “o bem e o mal estão presentes, mas ao serem representados simbolicamente (em personagens do maravilhoso) e afastados temporalmente (“Era uma vez...”; “Há muito, muito tempo...”), permitem que a criança encontre significados que lhe serão úteis”, sem que se trace uma linha direta com as suas vivências reais”.

Relativamente à aula do Domínio da Matemática, a atividade proposta pela colega baseou-se no conceito de ensino criativo, na qual foi empregue uma estratégia de fuga ao modo comum e rotineiro de se desenvolverem materiais, ideias e problemas matemáticos. A criatividade, como afirma Gervilla et al., citada por Caldeira (2009b), é “um talento comum, que todos podem desenvolver; uma capacidade necessária em todos os sectores; um potencial valiosíssimo no caminho pessoal; um recurso motivador que permite novos caminhos” (p. 378). Com esta estratégia de “desenvolvimento do pensamento criador” (Caldeira, 2009b, p. 382) foi possível despertar a curiosidade das crianças, estimular a agilidade mental, a fluidez de ideias e fomentar o uso do seu potencial.

Terça-feira, 13 de dezembro de 2011

Neste dia, os meninos estiveram a ensaiar para a festa de Natal. Depois nós estagiárias, em conjunto com as educadoras, estivemos a terminar os últimos preparativos para a festa de natal.

Inferências e fundamentação teórica

As festas possuem um papel marcante nas escolas, pois possibilitam a todas as crianças participar, desempenhando uma determinada tarefa, que na sua generalidade é lúdica, e que integra uma ação conjunta respeitante ao grupo. Deste modo, as crianças trabalham em equipa, interagindo e cooperando uns com os outros. De acordo com Aguëra (2008), as “festas e celebrações constituem actos extra, nos quais os mais pequenos participam e que são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a auto-estima, a colaboração e a integração das crianças” (p. 73).

A escola, ao organizar estas atividades de carácter cultural está a transmitir valores às suas crianças, a envolve-las num ambiente de diversão em que a relação interpessoal e a cooperação são destacadas.

Sexta-feira, 16 de dezembro de 2011

Esta manhã foi inteiramente dedicado à festa de Natal do Jardim Escola na qual todas as estagiárias estiveram presentes a ajudar com os meninos a vesti-los e prepará-los para entrar em palco. No espaço destinado aos convidados estavam presentes os familiares e amigos das crianças.

Inferências e fundamentação teórica

As festas escolares constituem um dos elos de ligação entre o meio familiar e o meio escolar. É a partir destes eventos que os pais contactam com a escola, participando nas atividades desenvolvidas pelos seus educandos. De acordo com Morgado (1999), é “importante que a comunicação com os pais e encarregados de educação assente numa atitude positiva” (p. 80).

O ambiente gerado neste momento é de harmonia, afeto e cooperação, sendo de todo benéfico para a motivação e êxito das crianças. O mesmo autor refere que este “registo positivo poderá influenciar as expectativas dos pais face à escola e aos

seus próprios filhos”, porque “expectativas positivas constituem-se como contributos importantes para o sucesso dos percursos educativos” (p. 80).

A escola e a família possuem um objetivo em comum, a formação equilibrada da criança. Deste modo, destaca-se a relevância da proximidade e cooperação constante entre estes dois agentes da educação das crianças, em que a comunicação está presente e incide em assuntos do interesse da criança.

1.3 Terceira secção: Bibe Encarnado A

Esta secção corresponde ao terceiro momento de estágio e decorreu no período de 2 de janeiro de 2012 a 10 de fevereiro do mesmo ano. Este momento de estágio decorreu na sala do Bibe Encarnado A, respeitante à faixa etária dos 4 anos, dinamizada pela educadora cooperante Sara.

1.3.1 Caracterização da turma

Considero importante salientar que a informação e dados foram gentilmente cedidos pela educadora titular da turma do Bibe Amarelo A.

A turma dos quatro anos é composta por 29 crianças das quais 17 são do género masculino e 12 do género feminino. Entraram para a turma duas crianças que vieram de outro Jardim Escola (da mesma instituição). Estas integraram-se bem no grupo.

Todos os alunos pertencem ao nível socioeconómico médio/médio alto e os seus pais possuem, na sua grande maioria, formação superior.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica do Jardim Escola e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

1.3.2 Caracterização do espaço

Esta turma tem como espaço de sala de aula o salão do Jardim-Escola. Este salão é um local de grandes dimensões e está dividido em três áreas. Uma das áreas consiste numa zona ampla onde se realizam as atividades de grande grupo, assim como o acolhimento matinal de todas as crianças que frequentam o jardim-escola. As outras áreas estão divididas por um biombo, que delimita o espaço do bibe encarnado A e o espaço do bibe encarnado b.



Figura 8 – Salão

Segundo Zabalza (1992), a sala de uma escola infantil “deve ser um espaço aberto, que se amplia funcionalmente para as outras dependências em que se desenvolve a vida e os rituais da jornada escolar” (p. 133).

Neste espaço encontram-se diversos móveis, todos eles encostados às paredes. Nos móveis de grandes dimensões estão guardados todo o tipo de materiais, como os materiais manipulativos, jogos, puzzles, dossiês e livros; nos móveis, aos quais as crianças têm acesso, estão os materiais que utilizam no seu dia-a-dia, como por exemplo: lápis, plasticinas, livros e folhas. Relativamente à decoração do salão, podemos encontrar placardes na qual são colocados os trabalhos realizados pelos alunos feitos em casa e feitos durante as aulas.



Figura 9 – Placar dos trabalhos

Segundo Sousa (2003b), “a escolha de desenhos ou pinturas da criança (...) para serem colocadas na parede da sala de aula, são acções derivadas do acto de ajuizar os trabalhos das crianças com critérios do adulto” (p. 179) O mesmo autor refere também que para a criança, “ao darem atenção ao seu trabalho lhe dêem atenção a si, aprecia muito que a elogiem pelo seu trabalho”.

1.3.3 Horário

Como é visível no horário apresentado seguidamente, as crianças desta faixa etária realizam atividades orientadas no âmbito do Conhecimento do Mundo, da Estimulação à Leitura e no Domínio da Matemática. Praticam ainda atividades no âmbito da Educação Física, da Educação Musical e da Informática e Biblioteca.

Figura 10 – Horário do Bibe Encarnado A

Horário Bibe Encarnado A

| Bíbe Encarnado A | 2ª Feira | 3ª Feira | 4ª Feira | 5ª Feira | 6ª Feira |
|---------------------|--|-------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------------|
| 009.00 | Acolhimento, Canções de Roda e Higiene | | | | |
| 9.30-10.00 | Iniciação à Matemática | Iniciação à Matemática | Educação Musical | Estimulação à Leitura | Iniciação à Matemática |
| 10.00-10.30 | Desenho Série/Grafismos | | Educação Física | Dobragem e colagem | |
| 10.30-11.00 | RECREIO | RECREIO | RECREIO | RECREIO | RECREIO |
| 11.00-11.30 | Conhecimento do Mundo | Informática/ Biblioteca | Estim. à Leitura | Iniciação à Matemática | Estim. à Leitura |
| 11.30-12.00 | | | | | Educação Física |
| 12.00 | ALMOÇO E RECREIO | | | | |
| 14.30-15.00 | Desenho Série/Grafismos | Conhecimento do Mundo | Dramatização/fantoches | Conhecimento do Mundo | Pintura/Modelagem/Picotagem |
| 15.00-15.30 | | | Trabalho de Grupo | | |
| 15.30-16.00 | Corte e Colagem | Desenho Livre | Jogos livres | Jogos livres | Assembleia de Alunos |
| 16.00-16.30 | Jogos livres | Jogos livres | | | |
| 16.30 | LANCHE | | | | |
| 17.00 | SAÍDA | | | | |

1.3.4 Rotinas

Na primeira secção, referente à faixa etária dos 5 anos, referi o papel das rotinas no desenvolvimento das crianças e realizei o relato, inferência e respetiva fundamentação teórica de cada uma das rotinas enquadradas no tempo letivo destas crianças. Estas rotinas são iguais às praticadas no bibe encarnado A, pelo que não se justifica voltar a repeti-las.

Contudo, não deixo de mencionar a importância pedagógica das rotinas, lembrando que as mesmas oferecem confiança, conduzindo-a a padrões saudáveis de estabilidade segurança.

1.3.5 Relatos Diários

Segunda-feira, 2 de janeiro de 2012

Neste dia, a educadora esteve em roulement e apenas estiveram presentes 16 alunos, na maioria dos casos, por estarem com varicela.

Ao longo da manhã realizaram desenhos livres e brincaram com plasticina enquanto isso, as minhas colegas e eu estivemos a avaliar individualmente cada menino nas contagens.

Inferências e fundamentação teórica

Neste dia, as crianças tiveram a oportunidade de se exprimirem livremente, pois a criança por norma é sempre orientada pela educadora relativamente a uma temática. Contudo, é fundamental que a criança se exprima livremente. Segundo Gonçalves (1991), é através da expressão livre que a criança desenvolve, não só a imaginação e a sensibilidade, “como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações” (p. 12). Deste modo, é crucial que o educador respeite a evolução de cada criança e que crie condições para que ela se expresse livremente.

Relativamente à contagem que os alunos faziam com as tampas, reparámos que a maioria das crianças dispunha o material de forma diferente e essa disposição a alguns facilitava a contagem e para outros, só confundia. Como refere Castro e Rodrigues (2008), “é frequente, principalmente se os objetos forem muito numerosos e /ou estiverem dispostos de forma desorganizada, alguns serem repetidos ou omitidos na contagem” (p.18). Os mesmos autores referem ainda que a disposição dos objetos “em filas facilita a contagem, pois permite a separação entre os elementos contados e os que faltam contar”. O que verificamos nos alunos que conseguiram contar bem, já os que omitiam na contagem, talvez devesse ao fato de não conseguirem “utilizar estratégias” para ajudar na contagem.

Terça-feira, 3 de janeiro de 2012

Depois da roda no salão com todos os alunos do jardim-escola, os alunos do bibe encarnado voltam a fazer uma roda e cantam mais umas canções e depois fizeram a sua higiene.

De volta ao salão, a educadora sentou os alunos virados para si e falou com eles sobre as férias, do que tinham feito, onde tinham estado e com quem tinham estado e depois mencionou que estavam num ano novo e também noutra mês e perguntou se alguém sabia, para terminar perguntou se sabiam o dia do mês e o dia da semana.

De seguida, foram para os seus lugares e a educadora deu aula com o material 4.º Dom de Froebel na qual contou uma história e realizaram duas construções: o muro e o banco e propôs algumas situações problemáticas para os meninos responderem.

Depois do lanche tiveram informática onde assistiram à história animada em computador dos “Três Porquinhos” e depois puderam brincar livremente nos computadores.

Inferências e fundamentação teórica

Os alunos reconheceram facilmente o material com o qual já tinham trabalhado anteriormente. As situações problemáticas, propostas pela educadora, basearam-se no cálculo concreto e abstrato. Para Castro e Rodrigues (2008), “as competências de cálculo das crianças em idade pré-escolar desenvolvem-se em simultâneo com as suas competências de contagem” (p. 29). As mesmas autoras referem ainda que “os primeiros cálculos que as crianças realizam são cálculos por contagem, apoiados em materiais que a facilitem” (p. 29).

Segundo Caldeira (2009a), através das construções do material 4.º Dom de Froebel, a criança requer “maior destreza manual, mais equilíbrio, assim como uma maior “ginástica” mental” (p. 260).

Sexta-feira, 6 de janeiro de 2012

Neste dia, as duas turmas estiveram no salão e as educadoras mostraram uma apresentação em PowerPoint na qual falava dos três reis magos e de seguida foram para os seus lugares e estiveram a fazer um ditado gráfico sobre o que tinham visto. Enquanto isto, nós estagiárias estávamos a recortar coroas para uma atividade para a parte da tarde.

Depois do intervalo, estiveram a fazer um jogo e depois seguiram para a aula de ginástica.

Inferências e fundamentação teórica

A apresentação da história das educadoras através do PowerPoint foi uma mais-valia pois as imagens estavam em grande plano para que todos os alunos as pudessem ver e a disposição de imagens não continha excessos para que o grupo se concentrasse mais no objetivo da aula.

Segundo Mena et al. (1996) citados por Botelho (2009), referem que “as novas tecnologias, são meios electrónicos que criam, armazenam, recuperam e transmitem a informação de forma rápida e em grande quantidade e fazem-no combinando diferentes tipos de códigos” (p. 114). A mesma autora refere ainda que as tecnologias de informação e comunicação são “um recurso pedagógico, que o professor deve utilizar, pois vai desenvolver uma nova linguagem (reúne informação gráfica, sonora, textual e visual, ...) e um novo ambiente social” (p. 114). Assim, é essencial que o docente utilize este tipo de meios, de forma a desenvolver determinadas capacidades nas crianças.

Segunda-feira, 9 de janeiro de 2012

Após o acolhimento, a educadora foi com os alunos para a sala de informática onde estivemos a conversar sobre o fim-de-semana. De seguida, a educadora e nós estagiárias lemos um livro “Quem está na casa de banho?”

Depois do intervalo da manhã, a educadora trabalhou com os meninos as formas geométricas com o material Geoplano. A educadora pediu para construírem um quadrado do lado direito, um retângulo no lado esquerdo e depois para finalizar um triângulo no centro. No fim, eles puderam fazer construções livres.

Inferências e fundamentação teórica

Nesta manhã assisti a uma forma diferente de trabalhar as formas geométricas. Como refere Caldeira (2009a), o Geoplano “é um recurso manipulativo, para observação e análise de figuras geométricas” (p. 409). Também Alsina (2004) refere que este material é um recurso manipulativo muito útil, sobretudo para a análise de figuras geométricas, que podem trabalhar: “as propriedades de cada figura (número de lados, diagonais, etc.); as relações que se estabelecem entre as diferentes figuras

(composição e decomposição, etc.); as relações espaciais, usando sobretudo sistemas de coordenadas (posição, distância, etc.); a aplicação de algumas transformações, etc.” (p. 70).

No final, o fato de poderem explorar o material livremente permite que as crianças realizem novas descobertas e apela à imaginação das mesmas. De acordo com Caldeira (2009a), “os alunos livremente tomam conhecimento do material através da sua manipulação e exploração e descobrem a utilidade dos pregos manipulando os elásticos” (p. 409). Desta forma, é importante que as crianças manipulem os materiais de forma livre e não realizem apenas aquilo que lhes é solicitado.

Terça-feira, 10 de janeiro de 2012

Neste dia a educadora de manhã depois de conversar um pouco com os alunos, leu um livro: “Advinha quanto eu gosto de ti no Inverno” e depois ainda ficaram a conversar sobre o tema do livro. De seguida, foram para as mesas na qual trabalharam teoria de conjuntos com o material Blocos Lógicos onde trabalharam a forma, o tamanho, a cor, a espessura e o sentido do número.

Depois do lanche, estiveram na sala da informática.

Inferências e fundamentação teórica

Através do material Blocos Lógicos, os alunos classificam as diferentes peças quanto aos seus atributos. O material proporciona uma aprendizagem lúdica, visando desenvolver a construção lógica. Moreira e Oliveira (2003, p. 68) aludem ao paralelismo entre classificar e consolidar a sistematização do igual e do diferente. É a partir dos atributos de determinados objetos que a criança começa a formar conjuntos que obedeçam a uma propriedade.

Para Caldeira (2009a), as relações lógicas são construídas pelas próprias crianças quando lidam com critérios e atributos. “As noções de critério envolvem a coordenação de relações lógicas entre atributos, na medida em quês estas podem ser combinadas” (p. 364).

Também Canals, (1992), citado por Caldeira (2009a), refere que o raciocínio lógico-matemático inclui as capacidades de “identificar, relacionar e operar e fornece as bases necessárias para se poder adquirir os conhecimentos matemáticos” (p. 364). Esta foi uma aula bastante completa pois, para além de se rever os atributos das peças dos Blocos Lógicos, ainda puderam trabalhar a teoria de conjuntos.

Sexta-feira, 13 de janeiro de 2012

Depois de virem da casa de banho, foram se sentar nos seus lugares e a educadora distribuiu o material Tangram por todos. No início, a educadora perguntou se ainda se lembravam do nome do material e posteriormente relembavam os nomes das peças. Ao longo da aula, eles construíram o “espelho” e depois a educadora ensinou a construir o “gato”. Para finalizar, os meninos pintaram e recortaram as peças do tangram e depois colaram-nas numa folha construindo o “gato”.

Ao fim da manhã estiveram na ginástica onde brincaram livremente com bolas.

Inferências e fundamentação teórica

O Tangram é um material lúdico-manipulativo estruturado com o qual se podem realizar diversas atividades. Segundo Alsina (2004), a utilização do Tangram no ensino da Matemática é muito interessante para explorar as formas geométricas, “tanto no que se refere às suas propriedades (lados formados por linhas rectas ou curvas, número de lados de cada figura, etc.), como nas relações que se podem estabelecer entre as diferentes figuras (composição e decomposição de figuras, etc.)” (p. 82).

Ainda no contexto desta aula, foi interessante ver a atividade da educadora para terminar a aula, aliando a expressão plástica à matemática. De acordo com a autora anteriormente mencionada, “terá todo o interesse fazer a representação das actividades realizadas através de actividades de expressão plástica” (pp. 82-83). Assim, podemos além de reconstruir a figura construída a papel, como a educadora solicitou, podemos também solicitar o contorno das peças, fazer desenhos com instrumentos geométricos ou no computador, entre outros, podendo sempre que possível apelar à expressão oral ou escrita de forma a favorecer a sua interiorização.

Segunda-feira, 16 de janeiro de 2012

Após os alunos fazerem a sua higiene, a educadora sentou-se com eles sobre o que fizeram no fim de semana. De seguida, sentaram-se nos seus lugares no salão e a educadora trabalhou com eles o 4.º Dom e realizaram as seguintes construções: a cama e o cadeirão, acompanhadas por uma breve história idealizada pela educadora para posteriormente propor algumas situações problemáticas relacionadas com a mesma.

De seguida ao lanche da manhã, os alunos voltaram aos seus lugares para acabarem um trabalho que tinham iniciado na semana anterior, que consistia em fazer pequenas bolas de algodão para colar à volta de um boneco de neve que eles tinham colorido e picotado.

Inferências e fundamentação teórica

Após as construções solicitadas pela educadora, as crianças resolveram diversas situações problemáticas que implicaram a prática de cálculo mental. A resolução de problemas consiste, segundo Moreira e Oliveira (2003) numa das “principais finalidades na educação matemática” e “um meio de construção de conhecimento e, por isso, não deve ser entendida como mais um tópico a explorar, mas como um processo presente nas experiências a desenvolver com as crianças” (p. 62). Os problemas podem ser resolvidos por crianças que ainda não receberam instrução na forma escrita, devendo o enunciado verbal partir de situações vivenciadas no quotidiano das mesmas. E por isso, cabe ao educador realizar com as crianças situações problemáticas baseadas na sua vida real, para possibilitar a compreensão e o desenvolvimento das ideias matemáticas básicas

Terça-feira, 17 de janeiro de 2012

Neste dia, a colega Patrícia teve aula surpresa pela educadora da sala e por isso foi ela a iniciar as atividades por ler um livro “Todos nós nos sentimos ... assustados”. De seguida, a educadora prosseguiu e trabalhou com os alunos o material Cuisenaire, onde fizeram as escadas: crescente e decrescente, trabalharam a noção de par e ímpar. No fim, a educadora deu a liberdade de eles brincarem um pouco com as peças.

Depois do lanche da manhã, estiveram na informática.

Inferências e fundamentação teórica

A história que a colega leu tinha como conteúdo algo muito interessante, e que muitos de certeza se identificaram com o tema. Segundo Mata (2008, p. 80), a história deve ser cuidadosamente escolhida, assim como a adequação do discurso às particularidades das crianças. As histórias não devem ser exploradas do mesmo modo, deve ter-se em conta que nem todas as histórias apresentam as mesmas características e interesse para as crianças.

A leitura de história não deve servir para cumprir uma rotina, que se revela repetitiva e pouco rica. Esta deve ser uma atividade agradável, que induza as crianças à reflexão e à partilha, de modo a “ aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas” (Mata, 2008, p. 80).

Relativamente à aula de matemática, o material Cuisenaire consiste num material que prepara a compreensão das quantidades, do cálculo e das operações. Caldeira (2009a), defende que “o interesse pedagógico deste material situa-se em termos matemáticos, em aspectos de: iniciação à matemática; desenvolvimento da criatividade; compreensão da noção de número; decomposição de números; relações de grandeza; noção de par e ímpar; manipulação das operações numéricas”, entre outros (p. 126). Damas et al. (2010) refere que com este material é “o aluno que descobre verdades matemáticas verificando-as experimentalmente” (p. 66). Deste modo, é essencial que as crianças explorem os materiais e que a partir destes desenvolvam as suas competências matemáticas.

Sexta-feira, 20 de janeiro de 2012

Neste dia fui eu que dei aula programada e o tema foi os mamíferos e as suas características. Iniciei a aula de conhecimento do mundo na sala de informática, sentei-os em meia-lua e lancei-lhes um desafio que era adivinharem o tema da aula, pois eu ia vestida com bata branca e falando com eles queria que eles descobrissem que era médica veterinária e ia falar de animais. Prossegui a aula falando com eles sobre as principais características dos mamíferos e ao mesmo tempo ia mostrando imagens exemplificadoras com animais.

Terminado a área de conhecimento do mundo, todas as crianças do pré-escolar do Jardim Escola dirigiram-se para o ginásio para assistirem a um teatro sobre higiene oral.

Retomando as atividades, segui com os alunos para o salão onde trabalhei com eles o sentido do número com palhinhas e algarismos móveis e aproveitando o tema, propus algumas situações problemáticas que envolviam somente animais mamíferos, os quais levei em papel plastificados para ajudar no raciocínio e no cálculo.

Depois foram para a ginástica e posteriormente almoçar.

Inferências e fundamentação teórica

A partir da atividade que realizei na sala de informática, foi possível aferir alguns conhecimentos que as crianças já possuem sobre este tema.

Relativamente à aula no Domínio da Matemática utilizei as palhinhas para ajudar as crianças na atividade proposta. Como refere Caldeira (2009a), as palhinhas são um material alternativo industrializado que “é possível fazer um trabalho criativo e ao mesmo tempo educativo. Basta exercitar a criatividade e permitir que a criança também o faça” (p. 317). Para esta aula levei também material manipulativo realizado por mim para ser usado pelos alunos. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) defendem que “a utilização de diferentes materiais dá à criança oportunidades para resolver problemas lógicos, quantitativos e espaciais” (p. 75). Desta forma e com estes materiais facilitou a contagem perante as situações problemáticas pedidas.

Segunda-feira, 23 de janeiro de 2012

Neste dia, a minha colega Ana deu aula programada e focou-se num animal mamífero: a vaca. Ela começou por sentá-los em meia-lua para falar com eles sobre o fim de semana e de seguida iniciou a área de conhecimento do mundo, na qual apelou às suas vivências e mostrou uma vaca feita por si, de feltro de tamanho médio e ainda um livro em A3 no qual falava do animal em questão e das suas características.

Já no salão, sentados nos seus lugares, a colega distribuiu para além do pão com manteiga, distribuiu também um copo de leite pelos alunos, falando dos produtos alimentares que provêm da vaca.

Na área da matemática, a colega trabalhou com o material 4.º Dom de Froebel, na qual realizou duas construções: o banco e posteriormente o tanque e distribuiu por cada menino meia dezena de vacas impressas e plastificadas para se juntar às construções para facilitar os cálculos e o raciocínio.

Inferências e fundamentação teórica

A forma como a colega sentou os alunos foi a mais correta, pois assim todos se viam e todos conseguiam ver a colega tal como ver o que ela tinha para lhes mostrar. Como refere Ferreira e Santos (1994), “na disposição em círculo, os estudantes têm muito maior contacto ocular e corporal uns com os outros, o que implica um maior número de interações entre si” (p. 44).

Gostaria de salientar a atitude da colega durante toda a manhã de atividades, pois a sua postura e o material levado foram as peças chave do sucesso desta aula. Os estímulos à curiosidade das crianças e ao seu desejo de aprender mais foram uma constante pelo que as mesmas estiveram motivadas, interessadas e ativas ao longo

das tarefas propostas. Como refere Portugal e Laevers (2010), “cabe ao educador a competência de pensar e disponibilizar situações estimulantes” e com potencial desenvolvimental, “atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças” (pp. 41-42).

Reconheço assim, que com a existência de uma diversidade de estratégias e de práticas de ensino ao alcance do docente no contexto de sala de aula, envolve a turma e fomenta o desejo de aprender mais.

Terça-feira, 24 de janeiro de 2012

Após virem da higiene, a educadora sentou os meninos em meia-lua e mostrou os trabalhos que os meninos fizeram em casa com os pais sobre os mamíferos, a educadora chamava o menino para ficar diante da turma para depois falar do que fez e os materiais que utilizou.

De seguida, a colega Ana leu um livro “Uma vaca de estimação” relativamente à aula do dia anterior que por falta de tempo, não a pode ler.

Depois do lanche da manhã, os alunos foram para a informática e depois do almoço a Sara leu-lhes uma história antes de irem para o recreio.

Inferências e fundamentação teórica

Para as crianças, verem os seus trabalhos feitos em casa com os pais tem um grande peso sentimental, podendo ser um contributo para o educador ou para a instituição. Para Spodek e Saracho (1998), “a participação dos pais requer que eles estejam ativamente envolvidos no funcionamento da escola ou da turma” (p. 170).

Ainda gostaria de salientar o fato de a educadora, que sempre que pode, depois do almoço, reúne as crianças para lhes ler um livro antes de irem para o recreio. Mata (2008, p. 80) refere a importância de ler histórias de um modo regular, agradável e como um meio para a partilha de ideias, concepções e vivências. De um modo sucinto, este tipo de atividade permite ao aluno ouvir leitura fluente, fornecer modelos de leitores envolvidos, alargar experiências, como ponto de partida para explorações e pesquisas, desenvolver a curiosidade pelos livros, aprender comportamentos de “leitor” e, por último, apoiar no desenvolvimento de conceitos sobre a escrita.

Sexta-feira, 27 de janeiro de 2012

Neste dia foi a minha colega Patrícia a dar aula. Depois de os meninos virem da casa de banho, a colega levou-os para a sala de informática para realizar estimulação à leitura com o livro: *O pescador e o peixinho*, para encaminhá-los ao tema da aula: os peixes. De seguida, foram para a sala multiusos onde a colega trabalhou com os meninos o cálculo mental com o material 4.º Dom de Froebel. Para terminar as atividades, a colega preparou o salão juntando as mesas para os alunos ficarem de pé à volta das mesmas para todos verem os peixes que a colega trouxe e observarem o processo de dissecação dos mesmos. No fim, mostrou um peixe vivo num aquário de vidro para ficar na sala.

Inferências e fundamentação teórica

É sabido que o educador detém um papel fundamental na educação em ciências desde os primeiros anos, este deve despertar para a curiosidade da criança, transmitindo alguns conhecimentos sobre o mundo que nos rodeia. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) referem que “mesmo que a criança não domine inteiramente os conteúdos, a introdução a diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender” (p. 85).

A finalidade da educação em ciências assenta na promoção da “literacia científica” (Martins et al., 2007, p. 19), com vista à formação de cidadãos cientificamente cultos, capazes de adotar uma postura ativa e uma atitude crítica, face a situações que surjam no seu quotidiano, e lidar, de forma eficaz e responsável com os desafios e necessidades da sociedade atual. Harlen (2006) citado por Martins et al. (2007), define literacia científica como uma vasta “compreensão das ideias-chave da Ciência, evidenciada pela capacidade de aplicar essas ideias aos acontecimentos e fenómenos do dia-a-dia e a compreensão das vantagens e limitações da atividade científica e da natureza do conhecimento científico” (p. 19). Cabe, portanto, ao educador a função de “conceber e dinamizar atividades promotoras da literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mas competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional” (Zabalza e Arnau, 2007, citado por Martins et al., 2009, p. 15). Desta forma é crucial o ensino das ciências às crianças da Educação Pré-Escolar.

Segunda-feira, 30 de janeiro de 2012

Após a educadora falar com os meninos sobre o que fizeram no fim de semana, a colega Patrícia mostrou aos meninos como eles tinham de alimentar o peixe que tinha levado para a sua aula. De seguida, todos os alunos da pré-escolar do Jardim Escola foram para o ginásio assistir a um concerto de música com a banda “os corvos”, na qual tocaram diversas músicas infantis como músicas clássicas. Terminado o concerto, os alunos foram à casa de banho para depois almoçarem.

Inferências e fundamentação teórica

Durante a atuação desta banda portuguesa, que toca normalmente músicas do género rock, esta adaptou o seu estilo e tocou melodias de músicas infantis bastante conhecidas, que as crianças logo reconheceram e cantaram.

Para Hohmann & Weikart (1997), a música é muito importante pois transforma-se noutra linguagem, através da qual os jovens aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros, transmitem emoções, experiências e marca ocasiões pessoais. Segundo os mesmos autores, é reforçado a ideia de que “o desenvolvimento musical das crianças e a sua capacidade de comunicarem através da música floresce em culturas e contextos em que os membros da comunidade valorizam e apreciam a música” (p. 658). Assim, e de acordo com Cordeiro (2012), um aspeto muito importante é as crianças frequentarem “ambientes onde se toca música” (p. 418). As crianças adoraram o concerto pois foi possível observar a forma como foram recetíveis ao evento.

Terça-feira, 31 de janeiro de 2012

Neste dia, a educadora falou com eles sobre os seus trabalhos feitos com os pais sobre os mamíferos e de seguida a colega Ana teve aula surpresa, na qual leu um livro “Os ovos misteriosos” e de seguida fez uma roda com eles e cantaram a música “doidas andam as galinhas” com vários gestos, depressa, devagar, em voz alta e baixinha. Depois do lanche da manhã, os alunos foram para a sala multiusos na qual a educadora distribuiu fichas para os meninos realizarem.

Inferências e fundamentação teórica

A leitura e a atividade que a minha colega fez com as crianças foi bastante interativa. Nesta atividade, destaco os movimentos corporais, pois a partir destes, a

minha colega de estágio captou a atenção dos alunos. Assim, estes entraram no conteúdo da atividade a nível cognitivo e motor. De acordo com Jensen (2002) a “investigação actual sobre o cérebro, a mente e o corpo estabelece relações significativas entre o movimento e a aprendizagem” (p. 133). Perante este pressuposto, o autor sublinha que “os educadores devem sentir-se determinados a integrarem actividades de movimento na aprendizagem diária” (p. 133). Com esta estratégia, a colega aplicou nas crianças um duplo desenvolvimento, da mente e do corpo, estabelecendo-se um positivo rendimento escolar às crianças.

Sexta-feira, 3 de fevereiro de 2012

Neste dia estava reservado uma aula surpresa para mim, ler o livro “Que dia tão bonito!”. DE forma a envolver as crianças na atmosfera da história, solicitei-lhes que efetuassem movimentos corporais e sons conducentes às acções da mesma. De seguida, foram para a sala multiusos onde estiveram a trabalhar com o 4.º Dom e fizeram duas construções: o muro e o carrossel.

Na última parte da manhã fizeram uma atividade de estimulação à leitura, pintaram a vogal “i”, picotaram e colaram numa ficha.

Inferências e fundamentação teórica

Ao contar esta história de forma envolvente, proporcionei um momento de comunhão com as palavras, como forma de desenvolvimento da linguagem oral e de sensibilização para a leitura. Assim, fomentei o desenvolvimento de uma das múltiplas inteligências preconizadas por Howard Gardner, a inteligência linguística ou verbal. Segundo Antunes (2005), “contar histórias para crianças, desde a mais tenra infância, constitui uma prática sadia para que possam ampliar as suas inteligências linguísticas” (p. 43). Após a leitura da história, estabeleci com as crianças uma conversa, colocando questões de forma a interpretar o conteúdo da história, no intuito de estimular a fluência verbal e a ampliação do seu vocabulário.

Na realização da atividade de identificação da vogal “i”, esta contribui para a entrada das crianças no mundo da leitura. Sim-Sim (2009) acentua que antes do ensino formal, “os aprendizes de leitor já percorreram, desejavelmente, um longo caminho de enamoramento com a linguagem escrita” (p. 15). Estes comportamentos emergentes da leitura predispõem as crianças para a mesma e “antecipam a aprendizagem formal da decifração” (Sim-Sim, 2009, p. 20).

A mesma autora reforça a adoção de estratégias que promovam a emergência

da leitura na educação pré-escola, referindo que “quanto mais as crianças sabem da leitura e a escrita antes de formalmente ensinadas a decifrar, maior será o sucesso na aprendizagem posterior da leitura” (p. 20). Desta forma, cabe ao educador o desenvolvimento de atividade emergentes de leitura, de forma a favorecer a entrada formal no mundo das letras.

Segunda-feira, 6 de fevereiro de 2012

Neste dia, após a educadora falar com todos os menino sobre o fim-de-semana, foram para a sala multiusos onde estiveram a trabalhar com o material Geoplano as formas geométricas. No fim da aula fizeram a representação do que construíram no Geoplano no papel pontado. Depois do lanche da manhã, estiveram no salão a brincar livremente e de seguida eu pude realizar com eles o jogo da minha aula, que não pude realizar devido ao teatro que os meninos assistiram no mesmo dia. O jogo consistia principalmente em rever as principais características dos animais mamíferos e depois cada um tinha que dar um exemplo de um animal mamífero sem que este fosse repetido.

Inferências e fundamentação teórica

O Geoplano, como já referi anteriormente, é um material estruturado que auxilia as crianças na representação mental de figuras geométricas que permite, segundo Damas et al. (2010) “ «fazer» e «desfazer», com facilidade, figuras e observá-las em várias posições” (p. 87).

Relativamente ao jogo que efetuei, observei que as crianças aderiram e empenharam-se na sua execução. Segundo Savater (2010), o jogo é uma atividade importante para as “crianças (...): o seu caráter livre e, ao mesmo tempo, regado, simbólico (...), converte-o numa espécie de emblema total da vida “. O autor acima referido acrescenta ainda que é “indubitável” aproveitar-se a inclinação das crianças para o jogo, no intuito de lhes ensinar “muitas coisas” (p. 35). A realização deste jogo foi importante não só pelo seu caráter lúdico mas também para consolidar o tema da aula.

Terça-feira, 7 de fevereiro de 2012

Este dia ficou marcado pela presença de alguns pais na escola, foi o dia aberto

aos pais no jardim-escola. A primeira atividade contou com os dois bibes juntos no salão onde estiveram a ver uma apresentação de PowerPoint na qual as duas educadoras estiveram a falar sobre as aves e as suas características.

De seguida, os meninos do bibe encarnado B seguiram para a ginástica e o bibe encarnado A ficaram no salão e foram se sentar nos seus lugares e a educadora distribuiu a imagem de um canário para pintarem e esta estava dividida em quatro lados iguais para que os meninos depois de a pintarem, recortassem e posteriormente colassem devidamente como se de um puzzle se tratasse, sempre com a ajuda dos pais.

Ao fim da manhã, os dois bibes voltaram a reunir-se de novo no salão para trabalharem com o material 4.º Dom de Froebel na qual realizaram duas construções: o banco e o carrossel. De seguida, metade da turma esteve na informática e a outra metade esteve no recreio com a educadora. Os pais neste dia, acompanharam sempre todas as atividades.

Inferências e fundamentação teórica

A presença dos pais nas manhãs escolares dos seus filhos desperta o entusiasmo dos alunos e estimula a sua dedicação à vida escolar. Estes momentos de ligação entre família e escola estabelecem uma ligação cooperativa e criam as condições não só para potenciar o sucesso de aprendizagem, bem como o enriquecimento do desenvolvimento das crianças. Estanqueiro (2010) refere que “só um clima de confiança mútua é possível melhorar a educação” (p. 18). Tendo em conta que o meio envolvente influencia o meio ambiente da criança, conclui-se que este clima assegura-lhe maior conforto e por isso, uma maior predisposição para a aprendizagem. Segundo Estanqueiro (2010), várias (investigações confirmam que uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos, reforça a confiança entre professores e pais, (...) e promove o rendimento escolar dos alunos” (p. 111).

A dinâmica da relação entre pais e filhos consistiu num momento bastante agradável, na qual os pais mergulharam no mundo dos filhos, promovendo a cumplicidade, a intimidade, a confiança e o reforço dos laços afetivos que os une. Cury (2011) menciona que “pais e filhos (...) devem viajar para dentro uns dos outros” (p. 45), acrescentando que “não há coisa mais bela, mais poética, do que os pais serem grandes amigos dos seus filhos” (p. 46).

É crucial que os pais dediquem aos seus filhos tempo de qualidade, não só em casa, como na escola, reforçando assim a relação parental e o conhecimento mútuo.

Os pais devem interessar-se pelo percurso escolar dos filhos, fomentando uma relação de parceria entre a escola, de forma a motivar a criança tornando a sua aprendizagem mais efetiva.

Sexta-feira, 10 de fevereiro de 2012

Neste último dia de estágio, os dois bibes do encarnado estiveram reunidos no salão para assistir a uma apresentação em *PowerPoint* para rever as características das aves e de seguida, foram para os seus lugares pintar a imagem de uma ave com tintas.

Depois do lanche voltaram aos seus lugares para realizar uma ficha, em que tinham de contar o número de elementos pedidos e registar e no fim colorir a imagem. Ao fim do dia, foram para a aula de educação física, na qual a professora trabalhou com eles o equilíbrio utilizando os bancos do ginásio.

Inferências e fundamentação teórica

A educação Física promove o desenvolvimento das crianças, visando, por meio de atividades físicas, melhorar os fatores de coordenação e execução de movimentos, para além de incutir estilos de vida ativa. De acordo com Serrano Jesus (2002, p. 12), a Educação Física serve para facilitar a educação corporal, desenvolvendo os músculos e articulações, melhorando o funcionamento dos pulmões e do coração, contribuindo para uma atitude corporal correta e para o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal.

Para Sanchis (2007) “os tempos de atividade motora não são apenas a ocasião de satisfazer as necessidades das crianças se mexerem, mas são também um momento de verdadeira aprendizagem” (p.9), uma vez que contribuem para a “apropriação de conhecimentos, de saberes e de métodos partilhados com outras áreas disciplinares” (p. 127). O tempo de atividade física propiciam igualmente o desenvolvimento da dimensão cívica das crianças, possibilitando a aprendizagem de regras de cooperação e da competição saudável, dos valores de responsabilidade e do espírito de equipa. Deste modo, “durante todo o percurso pré-escolar, as atividades motoras e físicas contribuem para a construção harmoniosa da criança” (Sanchis, 2007, p. 127). Assim, depreendo que a prática de educação física permite aos alunos não só a compreensão do seu próprio corpo como também o seu desenvolvimento pessoal e a melhoria da sua qualidade de vida através de hábitos saudáveis.

1.4 Quarta secção: Seminário de Contato com a Realidade Educativa (Estágio Intensivo)

O Seminário de Contato com a Realidade Educativa iniciou-se no dia 27 de fevereiro e findou no dia 2 de março de 2012, na sala do pré-escolar, numa Instituição no Concelho de Alenquer.

1.4.1 O grupo

Ao longo desta semana estive numa sala com um grupo heterogéneo, com crianças de idades entre os 4 e os 5 anos de idade. Durante a minha passagem pude observar que a turma era bastante autónoma em praticamente todas as atividades, pois vestem-se e comem sozinhos. Verifiquei ainda uma grande cooperação entre eles no que diz respeito a este assunto.

1.4.2 O espaço

A sala onde estagiei recebe muita luz, pois tem muitas janelas. Apresenta variados espaços, com diferentes cantinhos lúdicos, tais como: a casa, a oficina, o baú das roupas, a biblioteca e cantinho da leitura, o espaço das mesas para os trabalhos e ainda o espaço dos jogos.

1.4.3 Rotinas

As crianças conforme chegavam ficavam reunidas no refeitório a ver televisão até à educadora chegar por voltas das 8:30h que as levava para a sala na qual podiam jogar, brincar e ler até todos os colegas chegarem e iniciarem as suas atividades. Ao almoço todos se dirigiam para o refeitório, comiam e se dirigiam á casa de banho para realizar a sua higiene e de seguida dormir a sesta. à tarde, o lanche é servido no refeitório e de seguida, os alunos vão para o recreio no espaço ao ar livre da instituição. Uma vez por semana, todas as turmas da instituição estão encarregues de alimentar os animais da quinta pedagógica que se encontra anexada à instituição, nela podemos encontrar animais da quinta mas também um animal diferente, um canguru.

1.4.4 Relatos diários

De 27 de fevereiro a 2 de março de 2012

No decorrer desta semana tive oportunidade de ver diversas atividades dos meninos com a educadora e de poder fazer parte dos mesmos. Acompanhei a turma numa ida ao cinema, assisti à aula de ginástica, observei a educadora a relembrar com eles as características do material blocos lógicos, leitura de histórias, atividades de abordagem à escrita, segui com os alunos ao espaço exterior da associação para alimentar os animais do bosque, trazendo de volta dois ovos de uma perua e ainda tive oportunidade de desenvolver variadas atividades com eles, desde o acolhimento, domínio da linguagem e abordagem à escrita, domínio da matemática, um pouco de conhecimento do mundo e atividades plásticas.

Inferências e fundamentação teórica

Ao longo desta semana, gostava de salientar a importância que é dada ao tempo de recreio ao ar livre, nunca descorando o de sala de aula. O tempo de recreio ao ar livre é igualmente importante, pois o “exterior permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 433). Como refere as autoras Brickman e Taylor (1996), nas atividades de exterior, as crianças não se limitam apenas a exercitar os músculos, “estão também a observar, interagir, explorar e experimentar. É altura de correr e saltar, (...) de descobrir a natureza, de fazer jogos dramáticos mais aventureiros (...). O pátio de recreio deve ser concebido e equipado de forma a apoiar estas várias experiências” (p. 167). E nesta instituição, o contato com a natureza é muito valorizado, pois as crianças tinham acesso ao espaço da horta e ao espaço dos animais. Durante o tempo em que as crianças estavam ao ar livre, elas interagiam com a natureza de uma forma natural e lúdica, transmitindo-lhes também conceito de responsabilidade devidos às suas tarefas. Como refere Brickman e Taylor (1996) “seria ideal que a área de recreio das crianças lhes permitisse explorar e apreciar uma grande variedade de elementos de paisagens (montes, vales, zonas soalheiras, zonas sombrias, relva, rochas, pedras, água) e de vida vegetal (árvores, arbustos, mato, videiras, flores)” (p. 168). Penso que em todas as instituições deveria de haver uma pequena zona no exterior com estas características, para que as crianças possam interagir e contactar com a natureza.

1.5 Quinta secção: 2.º Ano B

Este momento de estágio foi realizado entre o dia 5 de março e 27 de abril de 2012, na sala do 2.º ano (bibe verde), turma B com a professora cooperante Vânia.

1.5.1 Caracterização da turma

Considero importante salientar que toda a informação e dados foram gentilmente cedidos pela professora titular da turma do 2.º Ano B.

A turma do 2.º ano B é constituída por 28 alunos, 15 elementos do sexo feminino e 13 elementos do sexo masculino.

Em termos culturais é uma turma interessada no ambiente que a rodeia e, grande parte, apoiada pelos familiares que se interessam pelo desempenho escolar dos seus educandos.

Decorrentes da análise da turma, ao nível das competências da Língua Portuguesa, as principais dificuldades centram-se na leitura e escrita de pequenas frases e textos bem como a sua interpretação.

A maioria da turma não aplica os sinais de pontuação no final da frase bem como o uso de maiúsculas no início desta e também não utilizam corretamente os sinais gráficos de acentuação. No entanto, a maioria dos alunos consegue relacionar a letra de imprensa com a manuscrita.

Relativamente à área curricular de Matemática, a turma revela dificuldade nas operações, bem como no cálculo mental. De um modo geral, identificam as ordens dos algarismos até às centenas de unidades, as cores e as ordens no material Calculadores Multibásicos.

Esta turma é bastante interessada e motivada para a aprendizagem. A maioria dos alunos consegue manter a concentração da atenção, havendo apenas uma criança mais irrequieta, mas com um comportamento aceitável.

1.5.2 Caraterização do espaço

A sala do 2.º ano B está situada no 1.º piso do edifício principal. Tem 28 mesas individuais, um quadro verde de ardósia, dois painéis nas paredes, onde a professora expõe os trabalhos dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Uma das paredes da sala tem 3 janelas grandes que permite a entrada de luz solar. Ao fundo da sala, perto das janelas, esta a secretária da professora e ao lado, uma mesa de apoio com a impressora e fichas dos alunos e um armário, na qual estão guardados ao materiais da sala, como os lápis, folhas e os dossiês da professora. Ao

lado do quadro, encontra-se outro armário onde estão guardados os dossiês dos alunos.

Um aspeto negativo a apontar a esta sala é o facto de ter duas colunas que dificultam a disposição das mesas dos alunos, criando um espaço inutilizado. Assim, as mesas estão todas muito juntas em filas, de um lado organizadas três a três e do outro duas a duas, como se pode verificar nas figuras 11 e 12.



Figura 11 – Perspetiva da sala do 2.º ano B - quadro



Figura 12 – Sala do 2.º ano B

1.5.3 Horário

Na figura 13 está representado o horário da turma do 2.º ano B que contempla as seguintes áreas curriculares e não curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Formação Pessoal e Social, Biblioteca/Informática, Inglês, Expressão Artística, Educação Musical e Educação Física.

Horário 2º Ano B

| 2º Ano B | 2ª Feira | 3ª Feira | 4ª Feira | 5ª Feira | 6ª Feira |
|----------------------------|---|-------------------|-------------------|------------------------------------|--|
| 9.00-9.50 10.00-10.50 | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa |
| 11.00 - 11.30 | RECREIO | RECREIO | RECREIO | RECREIO | RECREIO |
| 11.30-12.10 12.10-13.00 | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática |
| 13.00-14.30 | ALMOÇO E RECREIO | ALMOÇO E RECREIO | ALMOÇO E RECREIO | ALMOÇO E RECREIO | ALMOÇO E RECREIO |
| 14.30-15.20 | Formação Pessoal e Social | Estudo do Meio | Estudo do Meio | Inglês | Educação Musical |
| 15.20-16.10 | Biblioteca/Informática 15.00 – 16.00 | | | Expressão Artística 15.20-17.00 | Educação Física |
| 16.10-17.00 | Estudo do Meio | | | | Formação Pessoal e Social 16.30 – 17h |
| 17.00 | LANCHE | LANCHE | LANCHE | LANCHE | LANCHE |
| 17.15 | SAÍDA | SAÍDA | SAÍDA | SAÍDA | SAÍDA |

Figura 13 – Horário da turma do 2.º ano B

(Horário sujeito a alterações)

1.5.4 Rotinas

Esta turma, como nas demais três turmas do Ensino Básico que acompanhei durante o Estágio Profissional do primeiro Ciclo, partilha com os alunos do Jardim Escola rotinas comuns.

Entre as 9:00h e as 9:30h, todos os alunos do Jardim Escola se reúnem no salão ou no recreio onde é feito uma roda com todos os alunos e os respetivos professores. De seguida, antes de entrarem na sala, os alunos vão à casa de banho para realizar a sua higiene. A meio da manhã, por volta das 11horas, os alunos fazem intervalo que acontece no pátio exterior ou dentro da própria sala, de acordo com as condições atmosféricas.

1.5.5 Relatos Diários

Segunda-feira, 5 de março de 2012

Este foi o primeiro dia no 1.º Ciclo, no 2.º ano B. Nos próximos dois momentos de estágio, o meu grupo de estágio inclui mais duas colegas do Mestrado do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Depois de irmos da roda, nós estagiárias apresentámo-nos e de seguida todos os alunos falaram um pouco de si para os conhecermos.

No início da manhã os alunos corrigiram uma ficha de revisões da matéria de matemática, que tinham levado para casa, no quadro com a supervisão da professora. Quando terminaram a correção, a professora distribuiu uma ficha na qual tinham de encontrar uma sequência de algarismos pedidos numa “sopa de números”.

Depois do intervalo, a professora distribuiu outra ficha mas de Português, na qual tinham como tarefa um ditado de palavras e depois a ordenação de parágrafos que formavam uma história e posteriormente tinham de responder a questões de interpretação sobre a mesma.

Inferências e fundamentação teórica

O desenvolvimento da expressão e compreensão do oral, na sala de aula por parte dos alunos, segundo Pinto (2010), constitui “um trabalho explícito, sistematizado e continuado sobre cada um destes aspectos”. No entanto, segundo os mesmos autores, “o oral é raramente assumido como objecto de aprendizagem. Ao contrário da escrita e da leitura, são raros os momentos em que o trabalho sobre o oral na escola é intencional e se constitui como um fim em si mesmo” (p. 15). Assim, deve-se desenvolver técnicas e estratégias para aprender a falar e aprender a escutar melhor a fim de desenvolver os desempenhos atrás expressos.

Terça-feira, 6 de março de 2012

Neste dia, o 2.º ano B iniciou as suas atividades por ler um texto do manual de Português de autoria de José Letria com o título “Saber dar o lugar”. Inicialmente foi a professora que leu e de seguida cada um leu um verso, depois os alunos foram avaliados na leitura, lendo o texto na íntegra e no fim, cada um pôde fazer a sua avaliação. Após as leituras, a professora falou ainda com os alunos sobre a mensagem do texto e depois dirigiu perguntas de gramática. Para terminar, a

professora distribuiu uma ficha na qual fizeram um ditado para verificar a ortografia.

De volta do recreio, os alunos realizaram uma ficha de consolidação de matéria de matemática.

Inferências e fundamentação teórica

O ditado é um exercício muito praticado em sala de aula para o ensino da leitura e da escrita. Este, além de enriquecer o vocabulário, proporciona também uma prática ativa e estruturada da escrita de palavras, acabando por desenvolver igualmente a capacidade de concentração, para se registrar as palavras corretas conforme as matrizes semânticas e sintáticas.

A professora nesta aula ao fazer com os alunos um ditado, que tinha como objetivo avaliar a ortografia, o que acontece com muita frequência em sala de aula, pelo que se recorre muitas vezes a “um texto já preparado, com o único propósito de verificar se os alunos conhecem as regras de transcrição da ortografia padrão” (Teberosky e Colomer, 2003, p. 122).

O ditado não deve ter sempre o mesmo nível de dificuldade, deve aumentar, de forma progressiva o grau de dificuldade, para que o exercício se torne mais exigente e continue a captar a atenção do aluno e ao mesmo tempo aprenda corretamente a sua ortografia.

Sexta-feira, 9 de março de 2012

Depois da roda, os alunos realizarem teste de Matemática. Como os alunos demoraram mais tempo do que estava previsto para terminar o teste, nem todos os alunos foram ao recreio.

Após o intervalo, a professora abriu a lição no quadro e começaram a fazer uma composição coletiva. A professora deu a escolher as personagens, o lugar e a situação aos alunos através de uns cartões, para a partir dos mesmos estruturarem a composição no quadro. No final, os alunos passaram a composição e deram em conjunto um título e ainda fizeram um desenho alusivo à história. Para terminar, a professora ainda propôs uma pequena poesia, em que esta dava o primeiro verso e eles completavam.

Inferências e fundamentação teórica

Os testes formativos são mais um instrumento de avaliação que permite ao

professor ter uma percepção contínua daquilo que os seus alunos sabem.

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1989, p. 348), é através da avaliação formativa que o professor sabe quais os progressos e quais as dificuldades da criança acompanhando todo o processo de ensino-aprendizagem.

Para Jensen (2002), os testes devem ser aplicados “na mesma sala onde os alunos aprendem a matéria”, pois estimula “melhor as condições de avaliação” e “os alunos equipararão mais facilmente os seus testes com os seus níveis de aprendizagem” (p. 168).

Segunda-feira, 12 de março de 2012

Antes de iniciar as atividades do dia, a professora começou a aula por falar com os alunos sobre o fim-de-semana e após todos falarem, iniciaram a correção de uma ficha de revisões da matéria de língua portuguesa. Os alunos que se esqueceram de trazer a ficha, realizaram uma cópia de um texto do manual.

Depois do recreio, a professora abriu a lição no quadro e de seguida solicitou que fossem buscar o material Calculadores Multibásicos e que colocassem o material em cima das mesas. No início, a professora lembrou as cores das peças relativas às ordens e de seguida ditou a quantidade de peças através de palmas para colocarem nas placas. Feito isto, a professora pediu a leitura por ordem, por classes e ainda que indicassem quais os Algarismos de maior e menor valor absoluto e relativo. Para terminar, os alunos juntaram se dois a dois e realizaram uma subtração e no fim para concluir fizeram a prova real pela operação inversa e ainda a prova dos nove. Antes de seguirem para o almoço, iniciaram uma ficha de Matemática.

Inferências e fundamentação teórica

O material Calculadores Multibásicos é constituído por um conjunto de três placas de plástico, cm cinco orifícios cada uma, e um conjunto de cinquenta peças em seis cores diferentes: dez peças amarelas, treze peças verdes, treze peças encarnadas, dez peças azuis, duas peças cor-de-rosa e duas peças de cor lilás. Estas peças encaixam umas nas outras e nos orifícios, formando “torres”. É um material que permite às crianças representar quantidades, efetuar cálculos e realizar leitura de números, começando por colocar as unidades no orifício mais à direita da placa.

Para facilitar a contagem é comum agrupá-las por cores. Ao estabelecer o número de peças que devem constituir cada agrupamento estamos a definir uma

base. Segundo Palhares (2004), a “Base dum sistema de numeração é o número de unidades de uma certa ordem com as quais se forma uma unidade de ordem imediatamente superior” (p. 171).

Este material ajuda as crianças a construir conceitos matemáticos, a partir dos conhecimentos que já possuem, através das suas vivências e de experiências significativas que as levam a colocar hipóteses, a refletir e a tirar conclusões.

Terça-feira, 13 de março de 2012

Neste dia os alunos tiveram teste de Português na qual a professora começou por ler o texto e de seguida leu todas as perguntas explicando o que nelas era pedido. Antes de acabar o tempo para realizar o mesmo, a professora reservou-os para fazer o ditado, que era a ultima questão do teste.

Depois do intervalo, os alunos realizaram uma ficha de matemática na qual estavam os exercícios que os alunos tiveram mais dificuldade durante o teste. Enquanto resolviam esta ficha, a professora ia chamando individualmente um aluno para perto de si para fazer a avaliação da tabuada.

Antes de saírem para o almoço, os alunos que já tinham terminado a ficha, a professora solicitou que fizessem a tabuada do 8.

Inferências e fundamentação teórica

A tabuada é dos casos que todo o aluno deve conhecer, sob pena de ficar paralisado perante a operação mais simples. Exercitar a tabuada é imprescindível, pois “o importante é pôr em evidência a estrutura da nossa numeração decimal e ensinar o aluno a aplicar os resultados obtidos em situações análogas” (Mialaret, 1975, p. 75).

A tabuada deve ser repetida um grande número de vezes, de uma maneira “leve” para que as crianças adquiram o mais completo automatismo.

Sexta-feira, 16 de março de 2012

Quem iniciou as atividades deste dia foi a colega Maria J. do mestrado do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que falou sobre o sistema solar. A colega deu início ao tema com uma apresentação em *PowerPoint* e convidou os alunos a fazerem uma visita ao espaço e para isso tinham de “vestir” os fatos de astronautas. À medida que ia passando os slides, ela ia falando com os alunos sobre o que iam vendo. Quando a

colega se preparava para realizar uma atividade com os alunos, a professora orientadora da prática pedagógica entra na sala e pede à colega que lecione uma aula surpresa e que faça leitura de números e a multiplicação recorrendo ao material Cuisenaire. Depois da aula reunimos com as professoras de Prática Pedagógica.

Inferências e fundamentação teórica

O tema sistema solar abordado a Estudo do Meio agrada muito às crianças pois desperta neles sempre muita curiosidade e consequentemente a vontade de fazer muitas perguntas e também de mostrarem o que já sabem sobre o tema.

De acordo com o Programa de Estudo do Meio para o 1.º Ciclo, é importante estimular a curiosidade dos alunos pelos fenómenos naturais. Como tal, estes devem ser “encorajados a levantar questões e a procurar respostas para eles através de experiências e pesquisas simples” (Ministério da Educação, 2006, p. 115).

A colega ao mostrar a apresentação em *PowerPoint* rico em imagens e interagindo com eles contando uma história com uma personagem que os iria guiar até ao espaço, conseguiu cativar e motivar os alunos para a aula captando assim toda a sua atenção para uma melhor aprendizagem do tema.

Segunda-feira, 19 de março de 2012

Devido à aula supressa da colega, esta não pode concluir as suas atividades e por isso neste dia ela concluiu as suas atividades. Iniciou por realizar a atividade de estudo do meio, para consolidar os conhecimentos. De seguida abordou os graus dos adjetivos a Português da qual recorreu igualmente a uma apresentação em *PowerPoint* e para explicar pediu a colaboração dos alunos. Para terminar, entregou uma ficha com exercícios.

Ainda nesta manhã os alunos assistiram a uma apresentação de uma escritora que foi ao Jardim Escola falar um pouco de si e sobre os seus livros dando posteriormente a palavra aos alunos que quiseram fazer algumas perguntas.

Inferências e fundamentação teórica

A visita de um escritor à escola é um acontecimento pontual na vida da escola e dos alunos e pode, se o encontro correr bem, ser frutuoso. De acordo com Bastos (1999):

“para que o seu impacto seja mais duradouro, é importante que esse encontro esteja integrado num plano de acção mais global. Pode possibilitar momentos de

intenso envolvimento com o livro, nas diferentes fases do processo: preparação; o próprio contacto; actividades anteriores e posteriores” (p. 295).

A escritora durante o período de tempo que esteve perante os alunos não leu nenhuma das suas obras, apenas mostrou os seus livros falando vagamente sobre o conteúdo de cada livro. Por este motivo, a escritora não cativou nem provocou entusiasmo nas crianças levando a que estas iniciassem conversas paralelas.

Terça-feira, 20 de março de 2012

Neste dia, foi a minha colega de estágio, que deu aula. Ela iniciou a aula por falar das diferentes fases da lua e para explicar mostrou imagens ilustrativas e legendadas. Posteriormente solicitou a colaboração de dois alunos para segurarem no planeta terra e na lua (insufláveis) para demonstrar e exemplificar os movimentos que ocorrem e resultam das fases da lua. Para consolidar esta parte da aula, a colega distribuiu uma ficha formativa na qual os alunos tinham como tarefa identificar as diferentes fases da lua.

Na aula de Matemática, a colega falou no período da manhã e no período da tarde e para isso levou um relógio que colocou no quadro para todos verem e ainda um relógio para cada dois alunos acompanhado de algarismos móveis para poderem acompanhar o raciocínio e posteriormente realizar as tarefas pedidas.

Depois do intervalo, a colega falou com os alunos sobre a notícia. Primeiro, mostrou um jornal antigo e posteriormente mostrou um atual para os alunos verificarem as diferenças e mudanças e depois falou identificando as partes constituintes da notícia. De seguida, distribuiu uma ficha formativa na qual os alunos leram uma notícia e identificaram as partes constituintes da mesma. Para terminar, dividiu os alunos por grupos para em conjunto realizarem uma notícia inédita para mais tarde afixarem na parede da sala.

Inferências e fundamentação teórica

Para a colega desenvolver a noção de tempo é importante que os alunos adquiram noções como a passagem de tempo, intervalo de tempo e períodos de tempo. Estas noções devem ser adquiridas antes de aprenderem a ver as horas.

De acordo com Spodek e Saracho (1998), “o tempo é abstrato, o que faz dele uma dimensão difícil de ser medida pelas crianças pequenas. Na verdade, nós não ensinamos as crianças a medirem o tempo, e sim a lerem os instrumentos que o medem” (p. 316). Segundo os mesmos autores, existem dois processos envolvidos na

aprendizagem das medidas de tempo que precisam de ser abordadas separadamente: “um deles é a leitura dos relógios e calendários, e outro é a medição de algo que não pode ser visto nem tocado. A passagem do tempo é percebida subjetivamente” (p. 316).

Deste modo, é importante que o professor desenvolva primeiro a noção de tempo e só depois dar maior atenção às medidas de tempo.

Sexta-feira, 23 de março de 2012

A aula deste dia foi lecionada pela colega Catarina do Mestrado em 1.º Ciclo do Ensino Básico e o tema foi o dia e a noite. Esta iniciou com Estudo do Meio e para explicar o dia e a noite recorreu a uma maquete, que sustenta o planeta Terra e o sol, e ainda a uma apresentação em *PowerPoint* com alguns slides explicativos e vídeos ilustrativos.

Em Matemática, a colega falou um pouco nas horas utilizando um relógio grande no quadro e distribuiu uma ficha com algumas situações problemáticas para os alunos resolverem.

Vendo que a matéria de Estudo do Meio não estava ainda consolidada, a colega repetiu a explicação do conteúdo da matéria até os alunos irem para o intervalo.

Depois do intervalo, a Português a colega entregou uma ficha com um texto, em que leu primeiro em voz alta e de seguida solicitou a leitura de alguns alunos e para terminar ela leu de novo. Para a atividade, distribuiu envelopes numerados para as duas filas para de um lado lerem as perguntas e do outro, quem tivesse o número correspondente tinha de responder. Posteriormente a colega distribuiu novamente mais envelopes e neste continham os parágrafos do texto que tinham de ordenar e colar pela ordem certa.

Inferências e fundamentação teórica

Ao assistir a aula da colega verifiquei que ela não estabeleceu uma aproximação com os alunos, o que levou a estes nem participarem de forma entusiasmada que lhes é habitual em outras aulas que já presenciei. De acordo com Dean, Marchesi e Martin, citados por Morgado (2004), “o estabelecimento de um clima relacional, afetivo e emocional, baseado na confiança e aceitação mútuas, parece constituir um factor extremamente contributivo para a qualidade da acção educativa” (p. 97). Sendo esta uma turma que revela muito interesse em conteúdos novos, principalmente a Estudo

do Meio, e foi precisamente durante esta aula que os alunos fizeram silêncio e isso demonstrou um grande desinteresse.

Na aula de Português, a Catarina apesar de uma boa estratégia de aula, não fez uma boa leitura modelo, pois não foi expressiva de forma a não cativar os alunos. Como afirma Gomes (2000), “só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros e foi formado no sentido de a saber comunicar” (p. 12). O professor para motivar os alunos para a leitura também deverá estar interessado, motivado e acima de tudo, mostrar o prazer naquilo que lê, só assim poderá transmitir o mesmo prazer aos seus alunos.

Terça-feira, 10 de abril de 2012

Nesta manhã fui eu que dei aula. Comecei por falar com os alunos sobre o que tinham feito nas férias para dar tempo de todos chegarem e poder dar início às atividades. Quando todos os alunos chegaram, abrimos a lição e iniciámos uma composição coletiva, na qual primeiro os alunos escolheram à sorte a personagem principal, o lugar, a palavra-chave e por fim, o bónus que era um meio de transporte. Consoante os alunos davam ideias, eu ia escrevendo no quadro e no fim, deixava-os copiar para a folha.

A área de Matemática, falei na divisão com dois algarismos no divisor. Num primeiro momento distribui o material pelos alunos, que consistia em sacos com bonequinhos que eram para distribuir igualmente por carruagens, que representei em folhas A4 e A3 divididas igualmente em 6, 12, 16 e 20 partes. O objetivo era os alunos distribuírem os meninos igualmente pelas carruagens e posteriormente confirmar com o algoritmo. Primeiro realizámos uma situação problemática acessível e depois fui aumentando o grau de dificuldade.

Na área de Estudo do Meio falei nos meios de transporte. Primeiro pedi que adivinhassem qual seria o tema, pois ao longo da manhã fui dando algumas pistas, tais como o bónus e o comboio de Matemática. Dividi o quadro em três partes e identifiquei-as com imagens relativas aos meios ambientes em que os transportes circulam e pedi a cada aluno que tinha consigo um meio de transporte, que fosse ao quadro e mostrasse a sua imagem, identificando-a colocando na divisão correta, por exemplo: carro – carris (transporte terrestre). Ao mesmo tempo, os alunos tinham uma ficha formativa e um envelope com todos os meios de transporte em que tinham de fazer o mesmo que estávamos a fazer em conjunto no quadro.

Inferências e fundamentação teórica

Pela primeira vez dirigi uma composição coletiva. Apesar de encontrar algumas dificuldades em realizá-la apreendi que é uma atividade muito enriquecedora do ponto de vista da aprendizagem, pois permite “a realização de atividades diversas e que supõem atividades linguísticas diferentes” (Teberosky, 2001, p. 70). Neste tipo de atividade, ocorre uma distribuição das tarefas que a própria atividade implica, e a responsabilidade própria à sua realização, promovendo, assim, valores como a socialização, a partilha de ideias, cooperação e respeito.

Segundo Condemarín e Chadwick (1987), os comentários cruzados realizados em grupos “são essenciais para motivar os alunos a redigir; servem para mostrar-lhes as necessidades dos leitores ou ouvintes, e para ajudá-los a tomar decisões a fim de melhorar a composição” (p. 214). Na maioria das vezes, a produção de textos é realizada de forma individualizada, por isso os alunos nestas aulas sentem-se mais motivados a participar.

Na minha aula, a participação por parte dos alunos foi tão significativa que levei um pouco mais de tempo do que o planeado para ouvir as suas ideias e opiniões.

Sexta-feira, 13 de abril de 2012

Neste dia, a minha colega de estágio deu aula de preparação para a aula programada. Começou por falar da carta e da sua estrutura, mostrando um sobrescrito em ponto grande exemplificando quem é o remetente e quem é o destinatário e posteriormente abriram e retiraram a carta do interior, também em ponto grande na qual a colega afixou no quadro e explicou a estrutura da mesma. Depois a colega distribuiu uma ficha formativa para consolidar a matéria.

Na área de Estudo do Meio, a colega levou um mapa representativo da Europa para falar na União Europeia e dos países da União Europeia, localizando-os e mostrando a sua bandeira. Para terminar, a Matemática a colega introduziu o euro. Primeiro realizaram uma construção com o material 5.º Dom de Froebel, o centro comercial e no fim realizaram algumas situações problemáticas com a ajuda das notas e moedas distribuídas pela colega.

Depois do intervalo, a professora pediu a colega Catarina que desse uma aula surpresa com o material 5.º dom, construindo o colégio.

Inferências e fundamentação teórica

A colega Ana para a sua aula recorreu de diversos materiais para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, o que é muito importante. Para Pereira (1992, p. 139) sustenta que os recursos “constituem um material precioso e um suplemento necessário para atingir os objetivos de aprendizagem”. Para esta autora, os “recursos (também designados por recursos auxiliares ou meios auxiliares) incluem todos os materiais com que o professor trabalhar para fazer com que o processo de aprendizagem seja mais eficaz na sala de aula e na escola em geral”.

O uso dos materiais em sala de aula favorece muito a motivação dos alunos e ajuda no desenvolvimento da observação e manipulação. Assim, a utilização dos recursos levados pela colega, como a carta e os mapas e bandeiras complementaram e enriqueceram a exposição em aula.

Segunda-feira, 16 de abril de 2012

Este dia estava reservado para aula programada da colega Ana. Ela começou com a área de Português com uma atividade para introduzir as onomatopeias em que os alunos de uma das filas tinham um cartão com as onomatopeias e os alunos da outra fila, tinham um cartão com a imagem respetiva. O objetivo desta atividade era a identificação das onomatopeias às imagens e vice-versa (por exemplo, gato – miau). Depois de explicar no que consiste as onomatopeias, a colega deu início ao tema programado para Estudo do Meio, o pássaro do amor mostrando um exemplar e através de imagens falou das principais características das aves. Para terminar, na área da Matemática, os alunos realizaram combinações com pássaros coloridos.

Inferências e fundamentação teórica

Durante a aula, a colega recorreu por diversas vezes a um reforço positivo, dando aos alunos a oportunidade de assumir o trabalho por si mesmos. Estes reforços:

“são as consequências positivas de um comportamento que o promovem e consolidam, aumentando as probabilidades deste se manifestar novamente. O educador não deve partir do pressuposto que a criança tem o dever de se comportar bem e por isso não deve ser recompensada pelo seu bom desempenho. Os comportamentos adequados devem ser reforçados. O reforço é um instrumento fundamental da educação” (Canavarro, Pereira e Pascoal, 2001, p. 44).

Esta aula foi vista e avaliada por uma professora da prática pedagógica e ouvir e refletir sobre o seu parecer é de extrema importância na formação de futuros professores. É através da comunicação que estes últimos tomam consciência dos

seus progressos e dificuldades relativamente às aprendizagens que vêm a desenvolver.

É extremamente importante que os alunos se sintam orientados e sejam avaliados em relação ao seu desempenho de forma a melhorarem a sua prestação e as suas aprendizagens.

Terça-feira, 17 de abril de 2012

Neste dia foi a colega Catarina que deu aula também de preparação para a aula programada. Começou por relembrar os países da União Europeia, mostrando através de uma apresentação em *PowerPoint* e de seguida falou no euro, mostrando imagens e antes de passar para a área de Português, a colega ainda propôs algumas situações problemáticas com o euro e distribuiu notas e moedas para os alunos poderem manipular. Em Português o tema foi a introdução do sujeito e predicado na qual a colega explicou o conteúdo através de uma apresentação em *PowerPoint* que continha algumas frases e os alunos iam identificando o sujeito e o predicado.

Depois do intervalo, os alunos estiveram numa aula de Clube de Ciências na qual realizaram uma experiência relacionado com o equilíbrio e a gravidade.

Inferências e fundamentação teórica

O Clube de Ciências é lecionado por um professor da Escola Superior de Educação João de Deus, Pedro Fidalgo. É uma atividade com duração de 60 minutos e acontece uma vez por semana. Durante este tempo os alunos, seguindo as indicações do professor, realizam experiências sobre diversos temas e com vários materiais.

Segundo Charpak (1997) a atividade científica “ajuda à tomada de consciência do espaço e do tempo, oferecendo a possibilidade de estabelecer referências” (p. 30). Na idade da escolaridade primária, a criança é extraordinariamente receptiva à aprendizagem das ciências, através da área curricular de Estudo do Meio. De acordo com Almeida e Vilela (1996), a “ciência é responsável pelo desenvolvimento cognitivo, a aquisição de determinados conteúdos científicos está ligada co a capacidade de raciocínio formal” (p. 14).

Como refere o Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico do 1.º Ciclo (Ministério da Educação, 2006), a aprendizagem do Estudo do Meio deve proporcionar aos alunos situações diversificadas como “o contacto directo com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na

comunidade” (p. 102).

A atividade experimental faz parte da base do conhecimento das crianças, ajudando-as a crescer e a saber viver nas nossas sociedades desenvolvidas, devendo permitir que a criança interroge e confronte.

Sexta-feira, 20 de abril de 2012

Este dia esteve reservado para os pais dos alunos. Estes assistiram a todas as atividades e ainda puderam participar. No início da manhã, a professora introduziu um novo material manipulável: os pentaminós, cada menino tinha um saco com 6 peças diferentes e puderam manipular o material e gravar uma figura numa ficha, posteriormente aprenderam a noção de área. De seguida os alunos e os pais seguiram para expressão plástica, na qual a educadora Lúcia falou no *origami*, inicialmente falou de origem do origami e para terminar, realizaram um origami de uma baleia.

Depois do intervalo, voltaram a sala e como alguns pais tinham de sair, os alunos em conjunto com a professora surpreenderam os pais ao cantar uma música bastante conhecia dos Trovante, letra de Florbela Espanca, *ser poeta*. Para terminar as atividades desta manhã, a professora reviu com os alunos as onomatopeias e para isso solicitou aos pais que lessem um livro *As consultas do doutor serafim e a bronquite da senhora Adriana*, para os alunos anotarem numa ficha.

Inferências e fundamentação teórica

A cooperação dos pais na vida escolar dos filhos é essencial e bastante importante, pois quando trabalham em conjunto com a escola estabelecem contextos de aprendizagem ativa com as crianças.

Escolas e famílias deverão trabalhar em conjunto para um maior relacionamento mútuo, visando a produção de melhores contextos educativos para os seus educandos.

Vasconcelos (s.d.) citado por Pereira (2010) afirma que

“as relações escola família não podem ser vistas em termos de poder/competências, mas apenas numa perspectiva de colaboração mais profunda, a parceria. O envolvimento dos pais converte-se, assim, numa variável importante na melhoria da qualidade de ensino. Deve haver continuidade entre o mundo da escola e da família, sem ruptura cultural e dos valores. O diálogo entre todos os agentes e parceiros envolve persistência e espírito de missão” (pp. 72-73).

Ao existir participação, colaboração e empenho entre o docente e o Encarregado de Educação na vida da criança, esta sentir-se-á mais apoiada e confiante no decorrer do seu percurso escolar.

Segunda-feira, 23 de abril de 2012

Como a colega Catarina não deu aula programada, a professora teve de dar aula por sua vez e enquanto isso, as minhas colegas e eu fomos assistir a uma aula programada de uma colega na outra turma do 2.º ano.

A colega começou a aula na área de Matemática distinguindo sólidos poliedros e sólidos não poliedros. Na área de Estudo do Meio a colega abordou o tema dos meios de comunicação social e pessoal recorrendo a uma apresentação em *PowerPoint*, mostrando imagens alusivas e um vídeo. Para terminar, a Português o tema foi os verbos e para consolidar, a colega realizou um jogo com os alunos, o *Quem quer ser milionário*, na qual as perguntas estavam todas relacionadas com os verbos.

Inferências e fundamentação teórica

A aula da colega primou pelas imagens, vídeos e animações para enriquecer o conteúdo tratado e isso não era possível sem o recurso a meios audiovisuais. De acordo com García et al (2002):

“a simples presença de novas tecnologias na aula não asseguram um ensino com qualidade, senão que é necessário saber utilizá-las criteriosamente, quer por parte dos docentes quer dos discentes, devendo distinguir-se entre a função didáctica de carácter primário (como a motivação) e de carácter secundário (como a função inovadora e estruturadora/ reestruturadora da realidade)” (p. 300).

O uso de meios audiovisuais possibilita, em simultâneo, o uso da visão e da audição, o que permite à criança aprender mais facilmente e reter durante mais tempo o que se aprendeu e, por outro lado, permite ao professor diversificar as suas estratégias de ensino, fugindo aos meios um pouco mais manuais.

Terça-feira, 24 de abril de 2012

Nesta manhã a colega Maria J. deu a sua segunda manhã de aulas. Começou com Português a falar dos sinais de pontuação, mostrando-os, a sua designação e respetiva função e depois realizaram uma ficha de consolidação. Antes de passar para

outra área, a colega ainda leu um texto do autor António Torrado, *ponto final* na qual fez algumas questões de interpretação consolidando assim a matéria.

A Estudo do Meio, o tema foi os meios de comunicação pessoal e social, na qual a colega foi colocando exemplos no quadro consoante os alunos iam dizendo, no fim explicou o porquê de alguns serem meios de comunicação pessoal e outros sociais. Para consolidar esta matéria, realizaram uma ficha formativa.

Na área da Matemática, a colega introduziu a unidade de comprimento – o metro e posteriormente deu a noção de perímetro com o material Cuisenaire, na qual era dado o perímetro de uma construção e os alunos tinham como tarefa juntar as peças para que a sua construção perfizesse o perímetro pedido.

Inferências e fundamentação teórica

A colega fez uma boa escolha ao ter levado um texto de António Torrado para a aula de Português, uma vez que é considerado um dos autores com uma escrita de qualidade em que o sentido de humor encanta os leitores.

Cabe ao professor incutir aos seus alunos o gosto pela leitura. Como refere Magalhães (2008) “por lidarem quotidianamente com crianças, têm naturalmente melhores hipóteses (...) de responder a tão nobre desafio; são eles quem melhor pode ajudar a celebrar o acto de ler e a erigir uma melhor sociedade (leitora)” (p. 69). Desta forma, o autor António Torrado, considerado, segundo Magalhães (2008) como um dos “clássicos da literatura infantil portuguesa” é sempre uma boa escolha em textos literários.

Sexta-feira, 27 de abril de 2012

Este foi o nosso último dia de estágio na sala do 2.º ano b. Nesta manhã, lecionei a área de Matemática, na qual expliquei com o material pentaminós como se calcula o perímetro: entreguei uma ficha formativa com vários exercícios, em que nos primeiros expliquei e resolvi em conjunto com alunos e os seguintes foram os alunos a resolver sozinhos.

Depois do intervalo, a minha colega de estágio lecionou na área de Português o grau superlativo dos adjetivos e para isto recorreu a imagens para exemplificar e para consolidar, entregou uma ficha informativa e formativa.

Inferências e fundamentação teórica

Na aula de Português a minha colega optou por uma estratégia recorrendo a imagens em tamanho grande o suficiente para que todas as crianças as pudessem visualizar. Segundo Spodek e Saracho (1998) “as fotografias devem ser grandes o suficiente para poderem ser vistas por um grupo de crianças, e não devem conter um excesso de detalhes, para que elas possam se concentrar no que é importante” (p. 335).

Esta estratégia utilizada pela minha colega ofereceu informações às crianças complementares à explicação dada pela Ana e que acaba por ser partilhada entre todos.

1.6 Sexta secção: 1.º Ano B

Este momento de estágio foi realizado entre o dia 30 de abril e 22 de junho de 2012, na sala do 1.º ano (bibe castanho), turma B com a professora cooperante Paula.

1.6.1 Caracterização da turma

Considero importante salientar que toda a informação e dados foram gentilmente cedidos pela professora titular da turma do 1.º Ano B.

A turma do 1.º ano B é constituída por 27 alunos: 13 elementos do sexo feminino e 14 elementos do sexo masculino.

No início do ano letivo 13 alunos não tinham completado os 6 anos de idade.

Os alunos são oriundos de famílias equilibradas, familiar e financeiramente. O seu nível socioeconómico caracteriza-se, maioritariamente, entre o nível médio e o nível médio alto, tendo em conta que a maioria das famílias apresenta curso superior e exerce-o na profissão.

Apenas cinco alunos têm os pais divorciados, quatro convivem com ambos os progenitores e um convive apenas com a mãe.

A maioria das crianças tem pelo menos um irmão, havendo apenas 8 alunos que não têm irmãos. Dos dezanove alunos que têm irmãos, doze têm um quarto só para si, uma vez que os restantes partilham o mesmo quarto com os irmãos.

1.6.2 Caracterização do espaço

A sala do 1.º ano B está situada no rés-do-chão e é muito pequena. Tem vinte e sete mesas individuais, feitas de madeira, dispostas umas muito juntas das outras. O quadro da sala é verde de ardósia ao meio da parede e de cada lado deste, tem dois quadros brancos, onde a professora expõe os trabalhos e alguns materiais.

Nas restantes paredes estão placardes onde são afixadas as fichas realizadas pelos alunos, das diferentes áreas. É uma sala com bastante luz e as janelas estão viradas para a entrada do Jardim-Escola, como se pode ver na figura 14.



Figura 14 – Sala do 1.º ano B

1.6.3 Horário

Na figura 15 está representado o horário da turma do 1.º ano B que contempla as seguintes áreas curriculares e não curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Formação Pessoal e Social, Biblioteca/Informática, Inglês, Expressão Artística, Educação Musical e Educação Física

Horário 1º Ano B

| 1º Ano B | 2ª Feira | 3ª Feira | 4ª Feira | 5ª Feira | 6ª Feira |
|---------------|---------------------|---------------------------------------|---------------------------|-------------------|-----------------------------------|
| 9.00-9.50 | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa |
| 10.00-10.50 | | | | | |
| 11.00 - 11.30 | RECREIO | RECREIO | RECREIO | RECREIO | RECREIO |
| 11.30 - 12.00 | | | | | Matemática |
| 12.00 – 13.50 | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Educação Musical 12.10 – 13.00 |
| | ALMOÇO E RECREIO | ALMOÇO E RECREIO | ALMOÇO E RECREIO | ALMOÇO E RECREIO | ALMOÇO E RECREIO |
| 14.30-15.20 | Inglês | Formação Pessoal e Social | Estudo do Meio | | Matemática |
| 15.20-16.10 | Expressão Artística | Estudo do Meio | | Estudo do Meio | Estudo do Meio |
| 16.10-17.00 | | Biblioteca/Informática 16.00-17.00 | Formação Pessoal e Social | | Educação Física |
| 17.00 | LANCHE | LANCHE | LANCHE | LANCHE | LANCHE |
| 17.15 | SAÍDA | SAÍDA | SAÍDA | SAÍDA | SAÍDA |

(Horário sujeito a alterações)

Figura 15 – Horário de turma do 1.º ano B

1.6.4 Rotinas

A rotina da turma do 1.º ano B equivale, no geral, ao que acontece nas outras turmas do 1.º ciclo do ensino básico do Jardim-Escola, tal como referi no momento de estágio anterior.

1.6.5 Relatos Diários

De 30 abril a 7 de maio de 2012

Nestes dias, o meu grupo de estágio em conjunto com outras colegas de mestrado e da licenciatura estivemos em viagem de finalistas na Tunísia onde tivemos a oportunidade de observar a realidade educativa das crianças deste país, visitando duas escolas da cidade de Hammamet. Em ambas as escolas, pude estar nas salas com as crianças observando o que elas fazem no seu dia-a-dia, passando desde o ensino pré-escolar até ao 2.º ciclo de ensino. Nestas salas pude assistir a aulas de Língua Árabe e também a Língua Francesa, que é a segunda língua dos tunisinos.

Nestes dois estabelecimentos de ensino, todo o grupo foi muito bem recebido e bem orientado pelos diretores das escolas, este em conjunto com o professor da sala explicaram e exemplificaram-nos como são as atividades dos seus alunos diariamente, comos mostra as imagens 16 e 17.



Figura 16 – Escola em Hammamet



Figura 17 – Exercício de Língua Árabe.

Para além de visitar as escolas, visitámos também vários locais com grande interesse cultural. Podemos visitar o Museu do Bardo, antigo Palácio do século XIX que contém restos das civilizações do passado e concentra a mais importante coleção de mosaicos no mundo do tempo Romano; Na cidade de Cartago visitámos o Museu Arqueológico de Cartago e as Termas de Antonino, uma cidade fascinante pela sua história e capital púnica, romana e bizantina; As ruínas de Dougga, o centro da cultura do antigo Império Romano, que se encontra preservado quase na perfeição pois são as ruínas Romanas que estão melhor preservadas no Norte de Africa. Ainda tivemos

oportunidade de visitar na cidade de El Jem o Coliseu que está muito bem preservado, tanto quanto o de Roma e para terminar, a passagem no deserto na qual visitámos uma civilização Troglodita em Matmata, um passeio de Dromedário em Douz, passagem pelo antigo lago de sal formado por um aglomerado de cristais em Chott El Jarid e terminámos com um passeio pelo Oásis de Montanha entre Chébika e Tamerza onde podemos admirar lindas paisagens de montanha e palmeira, únicas no mundo, e nas belas cascatas. Terminando todo este roteiro, passamos em Kairouan para admirar a sua bela Mesquita.



Figura 18 – Fachada do Coliseu El Jem



Figura 19 – Rosa do Deserto

Inferências e fundamentação teórica

Esta viagem foi um marco importante na minha formação, pois tive a rara oportunidade de visitar duas escolas muçulmanas, podendo assim conhecer um pouco do método de ensino utilizado neste país.

Ao visitar estas escolas verifiquei que as atividades praticadas no ensino pré-escolar e ensino básico não são muito diferentes do que é praticado em Portugal. Aqui as crianças ouvem histórias, realizam ilustrações, trabalham conteúdos matemáticos e realizam atividades no domínio das expressões plástica e musical, recorrendo ao material disponível, sendo este um pouco rudimentar mas muito funcional.

Outro aspeto muito enriquecedor nesta viagem foi a oportunidade de conhecer diversos locais históricos deste país. A cultura é um aspeto muito importante que o professor deve adquirir e que deve ter curiosidade em saber sempre um pouco mais. Uma das formas para se enriquecer culturalmente é viajar e conhecer diferentes culturas de vários países, em vez de ficar estático, sempre no mesmo sítio.

Terça-feira, 8 de maio de 2012

Neste dia, o meu grupo de estágio e as colegas do Mestrado do 1.º Ciclo

estivemos pela primeira vez na sala da professora Paula Toscano do bibe castanho. Os alunos realizaram teste de Língua Portuguesa na primeira parte da manhã e depois do intervalo, as colegas da licenciatura, realizaram uma atividade experimental com os alunos com balões, bicarbonato de sódio, uma garrafa e vinagre para produção de dióxido de carbono. Com a colaboração dos alunos, as colegas seguiram os procedimentos do protocolo distribuído e colocaram a “boca” do balão no gargalo da garrafa e quando o bicarbonato se misturou com o vinagre o balão encheu de dióxido de carbono.

Inferências e fundamentação teórica

As atividades práticas são parte integrante de qualquer currículo de ciências, pelas potencialidades que trazem para o desenvolvimento de capacidades dos alunos. Segundo Hodson (1992), citado por Almeida (1998), “qualquer estratégia de aprendizagem que exija num aluno uma atitude activa em vez de passiva, levando a aprender melhor com a experiencia directa, pode ser designada por actividade prática” (p. 43).

Segundo o mesmo autor, as experiencias/ atividades práticas são metodologias que têm como finalidade compreender fatos e teorias científicas através de experiencias concretas; desenvolvem e/ ou ilustram a abordagem científica para resolver problemas; encorajam o desenvolvimento do raciocínio empírico e as capacidades de inquérito; desenvolvem capacidades psicomotoras e promovem a motivação gerando um interesse espontâneo; fornecem alguma ideia acerca do modo como se constrói a ciência; desenvolvem a confiança do aluno em relação às suas capacidades, promovendo satisfação pelo cumprimento das tarefas; estimulam a cooperação, a tomada de decisões e o espírito de liderança.

Sexta-feira, 11 de maio de 2012

Ao chegarem à sala, a professora escreveu no quadro a data e pediu aos alunos para distribuírem o material calculadores Multibásicos para realizarem leitura de números. Primeiro a professora ditou a quantidade de peças que pretendia e depois solicitou aos alunos que lessem a placa por cores; que representassem o número no quadro; para lerem por ordens e por classes, entre outras questões. Após arrumarem o material, realizaram uma ficha para avaliar os seus conhecimentos.

Como neste dia o Professor de música faltou, a professora leu um livro de Luísa Ducla Soares, *Gente Gira* e para terminar a aula, distribuiu uma ficha na qual tinham

como atividade completar a frase “Se eu fosse muito verde...” e fazer um desenho ilustrativo da sua frase.

Inferências e fundamentação teórica

A hora do conto é um dos momentos privilegiados do dia, pois tem como objetivo formar o gosto pela leitura, divertir e estimular o desenvolvimento da imaginação, atenção, observação, memória e reflexão. Com esta prática da leitura não só o conhecimento da língua pode ser enriquecido no contato com a literatura, mas também a experiência indireta do mundo.

Assim, a “defesa da hora do conto na perspectiva do contador/ leitor visa sensibilizar para a importância desta prática no desenvolvimento das competências da leitura” (Gomes, 2000, p. 38). Além do poder, da magia e da atração que o contador exerce sobre os ouvintes, também incentiva a afetividade, estimulando a criatividade, despertando emoções e valorizando sentimentos. Deste modo, penso que a hora destinada a expressão musical foi muito bem substituída pela leitura deste texto.

Segunda-feira, 14 de maio de 2012

Neste dia, a minha colega de estágio lecionou a manhã de aula. Começou por mostrar um *PowerPoint* que falava do Planeta Terra e de algumas curiosidades do mesmo e depois entregou uma sopa de letras, na qual os alunos tinham de encontrar algumas palavras relacionadas com o tema abordado.

Na área de Português, a colega fez uma composição coletiva relacionando com o tema de Estudo do meio. A Ana trouxe um esquema com imagens, a partir do qual tinham de escolher os objetos e personagens para a composição; depois, foram dando novas ideias. Conforme iam criando o texto, a Ana ia escrevendo no computador para que os alunos passassem para a folha.

Em Matemática, a colega entregou para cada dois, um saco com foguetões para falarem no conceito de metade e para isso, a Ana contou uma história e ao longo da mesma eles tinham de ir dividindo igualmente a quantidade de foguetões por dois

Inferências e fundamentação teórica

Em sala de aula, a escrita torna-se numa modalidade de conduta de comunicação, constituindo-se para a criança como um necessário e imprescindível instrumento. De fato, como refere Condemarin e Chadwick (1987):

“Quando uma criança escreve (...) uma história (...), demonstra suas habilidades para transmitir suas ideias mediante símbolos visuais, para ordenar sequencias, estabelecer relações, antecipar a correta colocação das palavras ou ideias e para selecionar as formas mais aceitáveis em cada combinação de palavras, frases, orações e parágrafos” (p. 20).

A criança ao escrever codifica os seus pensamentos por meio de símbolos levando o leitor ou o ouvinte a decodificá-los em detrimento dos seus esquemas e códigos pessoais. Quando faz histórias, como neste caso, desenvolve ainda a imaginação.

Terça-feira, 15 de maio de 2012

Esta manhã de aula foi dirigida pela colega de mestrado do 1.º Ciclo, Catarina. Começou na área de Estudo do Meio por falar no Sistema Solar recorrendo a um *PowerPoint* na qual ia mostrando imagens e ao mesmo tempo ia explicando, depois entregou uma ficha formativa na qual os alunos tinham de colar os planetas por ordem.

Em Português, a colega distribuiu uma ficha que tinha um texto relacionado com o tema e leu-o em voz alta e solicitou a alguns alunos que o lessem e posteriormente responderam a algumas questões de interpretação do texto.

Na área da Matemática, a colega solicitou a colaboração de alguns alunos para a distribuição dos materiais: 3.º e 4.º Dom de Froebel, algarismos móveis e ainda uns saquinhos com imagens. Começou de imediato a realizar a construção da mobília da sala e enunciou algumas situações problemáticas, na qual iam utilizando o restante material. Devido à falta de tempo, a colega teve de pedir aos alunos para arrumarem o material para irem almoçar.

Inferências e fundamentação teórica

A colega Catarina ao longo da sua aula tentou encaminhar o pensamento dos alunos em direção à resposta mas a sua estratégia não resultou deixando os alunos um pouco confusos e consequentemente, deixaram de prestar atenção à aula. Segundo Wolfe (2004) o cérebro ao “compreender que os estímulos recebidos não têm sentido, o cérebro provavelmente não os continuará a processar” (p. 82). Na realidade, este procura “uma rede apropriada, que os ajude a dar sentido ou significado a esta informação. Se nada for encontrado, a informação é excluída como sem sentido” (p. 84). Deste modo, não é surpreendente que o cérebro das crianças se

recusasse a prestar atenção, pois como acentua Wolfe (2004), manter a atenção em algo que não se consegue decifrar “é quase impossível” (p. 84). Esta situação gerou agitação entre os alunos, levando a minha colega a chamar-lhes à atenção apesar de não surtir efeitos pois estas estavam mentalmente ausentes. De acordo com Wolfe (2004), “se os alunos não estão a prestar atenção, não estão envolvidos e, consequentemente, não estão a aprender ” (p. 86). Assim, penso que a colega ao ver que os alunos não estavam consigo e assim eles não estariam a aprender, ela deveria de ter parado a aula de forma a conseguir captar a sua atenção de novo e quando isso acontecesse, poderia prosseguir.

Sexta-feira, 18 de maio de 2012

Neste dia os alunos leram e interpretaram um texto do manual intitulado *O escaravelho*. Depois de lerem em voz alta, a professora mostrou à turma um escaravelho e falou um pouco à cerca deste inseto e propôs alguns exercícios de cálculo mental. De seguida fez algumas perguntas relativas ao texto (de interpretação e gramática) e depois fez um “jogo” de soletrar palavras, quem conseguisse soletrar corretamente ganhava pontos para a sua equipa, para terminar realizaram um ditado de palavras.

Na área de Matemática, os alunos trabalharam com palhinhas, na qual aprenderam a tabuada dos nove. Os alunos agrupavam conjuntos de 9 palhinhas e iam vendo quanto dava, no fim fizeram uma ficha relativa ao mesmo.

Ao final da manhã, os alunos dirigiram-se para ginásio onde estiveram com o professor de educação musical e após ouvirem algumas músicas, fizeram o *Jogo das estátuas no jardim*, que ao ouvir a música, os alunos dançavam livremente e quando a música parava eles paravam de dançar e tinham de encontrar o número de colegas que o professor dizia.

Inferências e fundamentação teórica

Exercitar a tabuada é indispensável para o desenvolvimento dos cálculos matemáticos. Os alunos devem praticar a memorização deste conteúdo, quer através de chamadas, quer através do treino em papel.

Esse exercício é indispensável, visto que a repetição conduz à memorização e “sem memorizar não se consegue relacionar, actividade fundamental no desenvolvimento das aprendizagens” (Sanches, 2001, p. 54). A tabuada deve ser

repetida um grande número de vezes, para que as crianças adquiram o mais completo automatismo e, conseqüentemente, o seu domínio.

Segunda-feira, 21 de maio de 2012

Este dia, a professora como teve de faltar, foi a professora do apoio que esteve com os alunos. Começaram por ler um texto do manual e de seguida fizeram a sua interpretação. Uma vez que o texto fala nas diferenças entre a aldeia e a cidade, a professora mostrou imagens aos alunos para que eles pudessem identificar e distinguir. Ainda relativamente ao texto, os alunos fizeram um ditado de palavras e responderam a perguntas de interpretação do texto numa ficha.

Depois do intervalo, a colega do mestrado de 1.º ciclo deu aula de leitura de números e introduziu a centena de milhar. A colega recorreu a uma apresentação em *PowerPoint* e contou uma história apelando sempre aos conhecimentos dos alunos. Posteriormente, os alunos com o material calculadores Multibásicos realizaram exercícios práticos.

Inferências e fundamentação teórica

A leitura de números desenvolve nos alunos o sentido do número. De acordo com Caldeira (2009a), “o sentido do número diz respeito à compreensão global e flexível dos números e operações, com o intuito de perceber os números e as suas relações e desenvolver estratégias eficazes para a sua aplicação no mundo que nos rodeia” (p. 203). Deste modo os alunos desenvolvem alguns conceitos como base, valor de posição e notação posicional. Com o material Calculadores Multibásicos pode-se propor atividades para contribuir para a sua compreensão.

Terça-feira, 22 de maio de 2012

Neste dia, estive encarregue das atividades desta manhã, começando por levar os alunos para o ginásio, onde tinha mais espaço para mostrar os movimentos de rotação e translação da terra e para isso levei o sol e o planeta terra insufláveis em proporção para que todos pudessem ver e também para que os alunos demonstrassem os movimentos.

De volta à sala, prossegui a manhã com a área de Matemática na qual contei uma história de um astronauta e distribui pelos alunos sacos com astronautas com

fatos de cores diferentes e foguetões também de cores diferentes para que pudessem fazer as diferentes combinações das cores possíveis.

Depois do intervalo, a Português falei na noção de verbo e para isso mostrei imagens representativas de algumas ações e pedi aos alunos que me as identificassem. Escrevi as frases por baixo das imagens e salientei sempre o verbo, explicando que essas palavras eram o verbo e para que servia. Para consolidar entreguei uma ficha informativa e formativa.

Inferências e fundamentação teórica

É indispensável a utilização de material de apoio para explicar às crianças os movimentos de rotação e translação do planeta terra, bem como pedir a colaboração dos alunos para que representem o planeta Terra, o Sol e a Lua. Como defende o Programa de Estudo do Meio, “a curiosidade infantil pelos fenómenos naturais deve ser estimulada e os alunos encorajados a levantar questões e a procurar respostas para eles através de experiências e pesquisas simples” (Ministério da Educação, 2006, p. 115).

Penso que, ao levar os alunos para o ginásio, um espaço amplo e exterior à sala de aula, dei oportunidade aos alunos de puderem representar os movimentos de rotação e translação e desta forma perceberem melhor como ocorre este fenómeno.

Sexta-feira, 25 de maio de 2012

Neste dia, a colega do mestrado do 1.º ciclo Maria J. e eu fomos acompanhar as duas turmas do 1.º ano a uma visita de estudo ao Jardim Zoológico, na qual estivemos da parte da manhã com uma guia, que nos levou a ver uma parte do Zoo e nos falou de imensas curiosidades relativamente aos animais e da parte da tarde fomos assistir ao espetáculo dos golfinhos, onde uma das alunas teve a oportunidade de interagir diretamente com os golfinhos.

Inferências e fundamentação teórica

Ambas as turmas do primeiro ano acompanharam toda a visita com muita curiosidade e interesse e isso deve-se também ao fato de ser um tema do qual eles gostam muito e que já têm alguns conhecimentos. Openshaw e Whitle (1993), citados por Almeida (1998, p. 75), referem que, ao organizar uma visita, o professor deve introduzir previamente alguns conceitos. O professor conhece os alunos que tem, logo

sabe adequar o discurso e as tarefas à faixa etária.

A visita de estudo é estratégia que promove uma estimulação considerável dos alunos, pois constitui uma saída do espaço escolar e conta sempre com a vertente pedagógica. Contudo, a componente lúdica e criativa está sempre presente nesta prática, faz com que a visita de estudo seja encarada como uma das iniciativas que mais agrada aos alunos. Segundo Gomes, citado por Gaspar (1996):

“fora dos muros da escola também se aprende. Na rua, em casa, no trabalho, no campo, na cidade, aí mesmo se pode desenvolver o espírito crítico, a responsabilidade, a curiosidade e a originalidade, além de se fomentarem novos modos de expressão e o amor pela comunidade onde cada um se insere” (p. 24).

Assim, devemos de considerar as visitas de estudo como uma mais-valia para os alunos e uma prática a desenvolver sempre que possível.

Segunda-feira, 28 de maio de 2012

Para este dia estava programada a minha aula avaliada pelas professoras da Prática Pedagógica, mas a minha colega do mestrado do 1.º ciclo teve aula surpresa, na qual fez com os alunos uma composição coletiva sobre a visita ao jardim zoológico.

Depois de os alunos regressarem do recreio, dei aula avaliada, começando por mostrar um mapa no quadro para falar dos continentes ao mesmo tempo que os alunos no lugar iam fazendo também um mapa-mundo. De seguida, a Português introduzi o adjetivo, mostrando a imagem de um menino e pedi aos alunos que o caracterizassem e explicando que essas palavras que o caracterizavam eram adjetivos. Para terminar, na área de Matemática dei a subtração com empréstimo com os calculadores Multibásicos.

Inferências e fundamentação teórica

No decorrer da minha aula adotei uma estratégia de comportamento para concentrar a atenção das crianças, mas no entanto a inexistência de firmeza na imposição de regras e limites, levou a que as crianças se dispersassem do conteúdo da aula levando a muito burburinho e a alguns comportamentos desajustados. Saliente-se que “as crianças não sabem impor limites a si próprias”, logo são os adultos “que deverão balizar até onde a criança pode ir, até que a criança consiga percebê-lo autonomamente e autorregular-se” (Veríssimo, citado por Campos e Veríssimo, 2010, p. 89).

Deveria ter perdido algum tempo inicial da minha aula em definir regras e limites e explicá-las e estabelecido com persistência, algo que falhou ao longo da aula, para que os alunos percebessem e interiorizassem a permanência e a constância das mesmas e a sua importância. Ao implementar regras e limites, temos de dar a conhecer às crianças, pois ela “integrará uma regra no seu esquema de funcionamento muito mais facilmente se a compreender, se perceber a sua necessidade e utilidade” (Campos e Veríssimo, 2010, p. 101).

Com esta aula, apesar de não ter corrido tão bem a nível de comportamento, percebi que um professor ao estabelecer uma estrutura de regras e limites é tão importante pois está a contribuir de forma determinante para uma adequada maturação psicológica das crianças.

Terça-feira, 29 de maio de 2012

Esta manhã a minha colega de estágio deu a manhã de aulas, começando pela área de Estudo do Meio na qual falou dos oceanos. A colega mostrou um livro feito por ela, em A3 que continha mapas e curiosidades sobre a origem dos nomes dos oceanos, ao mesmo tempo, os alunos viam o livro e um mapa no quadro na qual iam colocando o nomes dos oceanos no sítio correto. Para consolidar, a colega entregou uma ficha formativa para identificarem os continentes.

Na área da Português, a colega deu o tempo do verbo e para explicar recorreu a imagens representativas de uma ação na qual pedia aos alunos que formassem uma frase começando sempre com as palavras: ontem; hoje e amanhã.

Na área de Matemática, a Ana começou por construir um barco em *Origami* para de seguida realizarem algumas situações problemáticas não rotineiras com material feito pela colega: imagens de peixes.

Inferências e fundamentação teórica

O *origami* ou arte da dobragem de papel, de acordo com Robinson (2006), “permite-nos ver o próprio papel com um meio para a expressão artística” (p. 6). O *origami* é hoje em dia uma atividade globalizada, apreciada por pessoas de todas as idades e de ambos os sexos.

A realização de um *origami* é uma atividade que estimula o desenvolvimento das habilidades artísticas e intelectuais. Para produzirmos pequenas ou grandes obras de arte feitas de papel “precisamos apenas de usar as mãos e a mente” (Robinson, 2006,

p. 6). O *origami* é uma atividade artística interessante e criativa, podendo ser praticada em qualquer lado, a sós ou com companhia.

De acordo com Génova (1988), a técnica do Origami:

“em algumas disciplinas auxilia no despertar das noções de equilíbrio, espaço e na fixação das dobras na sua programação do que será feito e a ordem para executá-lo até chegar ao resultado final. Além disso acalma quem faz e agrada a quem recebe pois cada peça tem intencionalmente um significado” (p. 12).

Esta prática, é muito utilizada nos Jardins Escola, serve para desenvolver capacidades e destrezas dos alunos, pois permite estimular a criatividade e a imaginação das crianças. O Origami pode ser utilizado para trabalhar outras áreas curriculares como a Português, Estudo do Meio ou Matemática, como foi o caso da aula de hoje.

Sexta-feira, 1 de junho de 2012

Este dia esteve reservado para as atividades do dia mundial da criança. Os alunos depois da roda permaneceram no espaço exterior a brincar até à hora do lanche. A atividade deste dia reservada para todos os alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico foi uma peça de teatro intitulada *A alegre história de Portugal em 90 minutos*, encenada pela companhia de teatro Bocage que decorreu no ginásio da Escola Superior de Educação.

Inferências e fundamentação teórica

As práticas pedagógicas vivenciadas pelas crianças e as experiências a que assistam são ricas e indispensáveis para o seu desenvolvimento humano. Ao longo desta manhã, pude observar o interesse que os alunos mostraram ao assistir a peça de teatro.

O Teatro desenvolve na criança diversas potencialidades, estas devem ser trabalhadas/ despertadas para o desabrochar de cada indivíduo na sua “formação comportamental, para refletir sobre o mundo que os cerca, como também implicar na futura escolha profissional adequada a suas habilidades, resultando no exercício de sua vocação, em sua realização pessoal e profissional – ser feliz” (Soares, 2010, p. 15).

Todas as atividades expressivas e artísticas a que possam assistir desde cedo permitem uma aproximação ao lado criativo do indivíduo. Para Landier e Barret (1999) a escola tem de formar “espíritos flexíveis, empreendedores, aptos a sair dos

caminhos batidos” (p.12), a escola tem de procurar trazer cultura as crianças. Assistir a uma peça de teatro não só as enriquece como motiva para a próxima aprendizagem do ato de representar.

Segunda-feira, 4 de junho de 2012

Neste dia os alunos realizaram teste de Matemática. Antes de o iniciarem, a professora leu o enunciado em voz alta e deu instruções para a realização do mesmo.

Depois do recreio, a professora leu em voz alta o texto do manual A menina que tinha cem pés e posteriormente pediu aos alunos para lerem também em voz alta. No fim fizeram uma ficha na qual os alunos realizaram uma cópia.

Inferências e fundamentação teórica

Neste ano de escolaridade é muito importante a realização de exercícios caligráficos como a cópia, pois de acordo com Condemarín e Chadwick (1987), esta prática permite às crianças desenvolverem competências ao nível da linguagem escrita, nomeadamente “quanto aos sinais de expressão, pontuação, diagramação, formulação espaço-direcional da esquerda para a direita, percepção da palavra como conjunto de letras separadas por dois espaços em branco e captação da sequência das letras dentro da palavra” (p. 182).

Seguindo os mesmos autores, a cópia permite também “praticar as destrezas caligráficas das formas específicas de cada letra, a ligação e manutenção de regularidade de tamanho e proporção, alinhamento e inclinação” (p. 182).

Este tipo de exercício favorece igualmente ao treino da memorização.

Terça-feira, 5 de junho de 2012

Neste dia foi a colega do mestrado do 1.º ciclo, a catarina, que lecionou as aulas. Na área de Português a colega fez com os alunos uma composição coletiva, tendo como tema os dragões.

Na área da Matemática a colega realizou com os alunos um pictograma e para isso recorreu a uma ficha formativa que foram realizando ao longo da manhã.

Inferências e fundamentação teórica

Esta aula foi marcada novamente pelo desinteresse dos alunos perante a atitude da colega, que ao longo da manhã seguiu a sua estratégia sem impor regras e limites nem dando muita importância ao que os alunos tinham para dizer. Numa aula de muita importância, como é a de Português, com a composição coletiva, o diálogo entre aluno e o docente é essencial, não só para o aluno que dá ideias, como para todos os restantes que estão a ouvir. Neste tipo de aulas deve existir um espaço de diálogo pois traz muitas Como refere Sampaio (1996), citado por Curto (1998), “os professores necessitam de criar espaços de diálogo nas suas aulas, de modo a despertar novos interesses nos alunos e de forma a terem com eles uma relação afectiva, mediada por qualquer coisa que não seja o tradicional conteúdo curricular” (p. 26).

É importante escutar o que os alunos têm para nos dizer, seja o que for, pode ajudar no decorrer da aula e eles também vão perceber que têm um papel importante e ativo na sala de aula. Ajuda igualmente a criar laços entre aluno e docente, algo que muito pouco aconteceu durante esta aula.

Sexta-feira, 8 de junho de 2012

Neste dia, a professora esteve de *roulement*, e por isso, as minhas colegas de estágio fomos para a sala da outra turma do 1.º ano. Os alunos fizeram a leitura em silêncio de um texto do manual e fizeram uma cópia do texto. Depois foram para o recreio onde permaneceram durante mais tempo que o habitual.

Posteriormente, tiveram música com o professor Paulo e estiveram a ouvir as músicas da festa final de ano.

Inferências e fundamentação teórica

O recreio é um espaço onde a criança socializa não só com o grupo como também com os professores, educadores e estagiários. É aqui que a criança tem a oportunidade de se libertar, de descontraír, de conhecer-se a si, aos outros e à natureza, o que lhe permite momentos de grande prazer e diversão. Para Cordeiro (2012), “o recreio é um espaço da maior importância” (p. 377), pois é no recreio que se envolvem em atividades lúdicas e barulhentas e desenvolvem a sua motricidade larga ao correrem, saltarem e a jogarem. Os alunos ao estarem a partilhar o mesmo espaço de brincadeiras com outros alunos de outras idades permite igualmente um maior desenvolvimento social entre grupos.

Segunda-feira, 11 de junho de 2012

Esta manhã estava reservada para a minha última manhã de aula nesta sala. Iniciei a aula por lhes ler uma história do livro Trinta por uma linha de António Torrado – *Vida de sabonete* e para que os alunos pudessem acompanhar a leitura, dei-lhes um “minilivro” com a história. De seguida dirigi algumas perguntas de interpretação e solicitei que sublinhassem algumas palavras do texto para fazer o jogo de soletrar e fazer o ditado dessas palavras.

Na área de Estudo do Meio, como a história falava de um sabonete realizei com os alunos uma experiência para fazer sabonetes de glicerina. Distribui os protocolos e enquanto os alunos iam lendo os materiais necessários e os procedimentos, ia fazendo com a ajuda de alguns alunos.

Na área da Matemática propus algumas situações problemáticas relacionadas com o tema dos sabonetes manipulando com o material Calculadores Multibásicos.

Inferências e fundamentação teórica

As atividades experimentais permitem que os alunos do 1.º ciclo possam “manusear materiais e equipamento laboratorial para a observação de determinados fenómenos” (Galvão et al., 2006, p. 61).

Os alunos ao fazerem o sabonete, realizaram uma atividade que se enquadra nas que Thouin (2004) define como sendo importantes por consistirem na utilização de um “material sugerido, segundo as etapas descritas, para fabricar uma versão rudimentar de um produto ou de um objecto disponível no mercado” (p. 13). Este tipo de atividades deve ser encarado como um contato pertinente na relação com a ciência.

Terça-feira, 12 de junho de 2012

Nesta manhã foi a minha colega Maria J., do mestrado de 1.º Ciclo que dirigiu a manhã de atividades. Começou com Português por contar uma história *A surpresa de Handa*, mostrando as imagens do livro no *PowerPoint* para que todos pudessem ver. De seguida distribuiu uma ficha que continha o texto para que os alunos pudessem ler e no seu verso tinha uma atividade que consistia em colar várias imagens segundo a ordem cronológica da história e escrever uma frase relativa às imagens. Antes de passar para outra área, a colega dirigiu algumas perguntas de interpretação do texto e recorreu ainda aos conhecimentos dos alunos quando perguntou onde achavam que

decorria ação questionando se ainda se lembravam dos nomes dos continentes para os ajudar.

Na área da Matemática a colega mostrou um *PowerPoint* no qual mostrava as moedas e notas do euro e ainda com alguns jogos lúdicos para que de seguida os dividir em grupos e distribuir uma lista de compras e um envelope com algum dinheiro para irem ao supermercado realizarem as suas compras.

Para terminar a manhã, a colega realizou com os alunos uma atividade experimental que consistia em “controlar o mergulhador”, no início observavam que a tampa da caneta flutuava no copo e dentro de uma garrafa com água podiam fazer com que a mesma tampa fosse ao fundo e viesse à superfície apertando apenas a garrafa.

Inferências e fundamentação teórica

O fato de a colega colocar os alunos a trabalhar em grupo na aula de matemática faz com que exista uma aprendizagem cooperativa: todos os alunos trabalharam para um fim. Segundo Freitas e Freitas, (2002), “na aprendizagem cooperativa todos os elementos do grupo devem ter tarefas destinadas e serem responsáveis por elas” (p. 26). Em cada grupo, cada um tinha uma função, um ficava com o dinheiro, outro via a lista de compras e os restantes faziam as compras.

A estrutura da tarefa da aprendizagem cooperativa exige que os alunos, organizados em pequenos grupos, trabalhem juntos em tarefas que lhes são propostas. De acordo com Sanches, (1994), “trabalhar em grupo, cooperativamente, significa interdependência positiva relativamente a objectivos comuns significa sentido de responsabilidade e de posse de conhecimentos que se adquirem através da cooperação” (pp. 42-43).

Deste modo, a aprendizagem mostra que aprender não é apenas um ato isolado, mas pode ser feita em cooperação com outros alunos.

Sexta-feira, 15 de junho de 2012

Nesta manhã a colega Maria J. do mestrado do 1.º Ciclo completou a sua manhã de aulas de dia 21 de maio, lecionando as áreas de Português e Estudo do Meio.

Começou por falar na Banda Desenhada mostrando um prancha e a partir desta deu todas as suas características apelando sempre aos conhecimentos dos alunos. Para consolidar entregou uma ficha informativa para colarem na sebenta e uma ficha formativa para criarem uma história para uma prancha.

Na aula de Estudo do Meio o tema foi a Lua, mostrando em *PowerPoint* imagens e foi dialogando com os alunos. Primeiro lembrou com os alunos os movimentos da terra e explicou que a lua também os tem; mostrou o primeiro homem na lua e algumas curiosidades e por fim mostrou um filme explicativo das fases da lua e de seguida mostrou uma imagem com as diferentes fases da lua explicando como sucedem e que nome se dá a cada uma. Para terminar, a colega distribuiu fichas informativas e formativas sobre o tema.

Ao final da manhã os alunos estiveram com o professor Paulo em expressão musical a ensaiar para a festa de final de ano e realizaram um jogo.

Inferências e fundamentação teórica

A aprendizagem musical centra-se na voz e no canto e interliga-se com o corpo e o movimento. Ao nível dos Projetos artísticos levados a cabo pela escola, A Orientações Programáticas da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico salientam que a realização de concertos, recitais e espetáculos musicais teatrais são “um instrumento fundamental para a colocação dos saberes e das aprendizagens em acção, em articulação com diferentes saberes e competências, de modo a fomentar as práticas artísticas no interior da escola e na comunidade” (Vasconcelos, 2006, p. 12).

A música, quando bem trabalhada, desenvolve o raciocínio, a criatividade e outras aptidões. Por isso, deve-se aproveitar esta atividade educacional tão rica dentro das salas de aula.

Segunda-feira, 18 de junho de 2012

Este dia estava reservado somente para as Provas Práticas de Aptidão Profissional dos Mestrados do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A minha colega de estágio e eu tivemos a oportunidade de assistir a três. A primeira foi da colega Inês P. que deu a sua aula no bibe castanho A pelas 9 horas e 30 minutos. Ela começou na área de Português por ler um poema de José Régio sobre o circo, de seguida após dirigir algumas perguntas de interpretação fez também algumas de gramática. Para terminar a atividade desta área distribuiu as imagens dos personagens da história pelos alunos para realizar um teatro de sombras chinesas enquanto ela lia a história.

Na área de Matemática a turma foi dividida em três, numa fila os alunos tinham o material 3.º e 4.º dom de Froebel e tinham de construir a camioneta, noutra fila tinham algarismos móveis e plasticina e tinham de representar o dobro de 9 e a última fila tinha o material Cuisenaire e tinham de fazer comboios sendo a estação a peça

azul (9). Depois de os alunos fazerem o que tinha sido pedido, a Colega solicitou que em conjunto realizassem uma situação problemática com os dados que tinham (a construção e o dobro de nove).

Em Estudo do Meio o tema foi a Ilusão de Ótica e primeiro começou por mostrar dois arcos do mesmo tamanho identificados mas um abaixo do outro e perguntou aos alunos qual seria o maior e depois trocou os de posição e voltou a fazer a mesma pergunta. Depois de explicar que eram do mesmo tamanho e porque pareciam ser de tamanhos diferentes, a Inês mostrou uma apresentação em *PowerPoint* com algumas imagens de ilusão ótica e explicou-lhes porque isto acontece. No jogo, foram todos para o recreio e fizeram uma roda e a Inês explicou as regras, primeiro cantam uma música e escolhem um colega para dançar e assim sucessivamente e quando todos já estiverem escolhidos um fica com a cartola e tem de apanhar os colegas.

Na segunda parte da manhã assistimos a uma prova da colega Maria T. no 2.º ano B, na qual também começou com Português. Tinham um texto com lacunas e tinham de o completar ouvindo uma música. O texto estava relacionado com os nomes comuns coletivos e para consolidar a colega fez a planta de uma quinta na qual os alunos tinham de encontrar mais exemplos de nomes comuns coletivos.

Na área de Matemática tinham de encontrar o caminho de três galinhas, a colega dava as coordenadas e os alunos seguiam o caminho nas quadrículas que estavam na ficha. No fim abriram umas “janelas” e verificaram qual das três galinhas tinha chegado ao “buraco na rede”.

Em Estudo do meio, a colega colocou uma parte do filme “A fuga das galinhas” para dar início ao tema *Porque as galinhas não voam* e para isso deu uma ficha e os alunos tinham três alternativas como resposta e verificaram através de uma apresentação em *PowerPoint* na qual explicava com imagens o porquê de as galinhas não voarem.

No jogo, os alunos foram para uma sala e juntaram-se em equipas que estavam identificadas com pintainhos de diferentes cores e o jogo consistia em as equipas pensarem em conjunto em músicas sobre animais, sempre que conseguissem cantar no tempo pedido, ganhavam um ovo de ouro e no fim ganhava a equipa com mais ovos de ouro.

Da parte da tarde fomos assistir à aula da colega Maria J. com quem está connosco no estágio. Ela deu aula às 14 horas, também no 2.º ano b e começou em Português por falar no texto instrutivo, primeiro deu vários exemplos e centraram-se na receita culinária e os alunos tinham de retirar de dentro de um envelope e colar somente os ingredientes pedidos nos procedimentos da receita. De seguida na área

de Matemática foram distribuídos pelos alunos uns saquinhos com cones e bolas de gelados de diferentes sabores e a colega lançou um desafio à turma, descobrir quantas combinações diferentes de sabores a “Joana” poderia fazer com os sabores de chocolate, nata, limão e morango.

Para terminar, em Estudo do Meio falou de como se faz o gelado e a sua origem, para isso recorreu a uma apresentação em *PowerPoint* e mostrou um vídeo. No fim os alunos ajudaram a colega a fazer um gelado caseiro. No jogo, foram todos para outra sala e dividiram-se em duas equipas, dos gelados de chocolate e de morango, eles tinham de levar uma bola do seu sabor até ao cone que estava na outra ponta da sala apenas com o apoio de uma colher muito pequenina, ganhava a equipa com mais bolas no cone.

Inferências e fundamentação teórica

Neste dia, tanto a minha colega de estágio como eu tivemos a oportunidade de ver como são as Provas Práticas de Aptidão Profissionais.

Apesar de ter gostado muito de todas as aulas que observei neste dia queria referir a aula da colega Inês, na área de Matemática, na qual utilizou diversos materiais manipuláveis. Num primeiro momento pensei que fosse uma estratégia arriscada mas no decorrer da aula comprovou-se que era possível e os alunos atenderem muito bem ao que a colega pedia.

De acordo com Damas et al (2010), é importante utilizar diversos materiais manipuláveis estruturados no contexto de sala de aula porque estes são facilitadores da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas, desta forma “envolvem os alunos, activamente, na aprendizagem”, “auxiliam o trabalho do professor”, “beneficiam o ritmo particular da aprendizagem”, “aumentam a motivação” e “são instrumentos de avaliação” (p. 6).

Deste modo, o professor deve proporcionar aos alunos experiências que despertem o gosto pelas atividades matemáticas, podendo utilizar mais do que um material manipulativo de cada vez.

Terça-feira, 19 de junho de 2012

Neste dia os alunos tiveram teste de Estudo do Meio na primeira parte da manhã. Depois do intervalo a professora pediu-me uma aula surpresa que consistia na leitura e interpretação de um texto do livro de leitura. E assim fiz, li primeiro e de seguida solicitei a leitura de todos os alunos e de seguida dirigi algumas perguntas

sobre o texto. Depois distribui uma ficha que continha algumas perguntas que eles foram respondendo no lugar e eu ia corrigindo oralmente e posteriormente no quadro.

Inferências e fundamentação teórica

Ao realizar a leitura e interpretação de textos de uma forma eficaz, o docente desenvolve falantes competentes. Segundo Sousa (1992), afirma que o tempo dedicado à leitura/ interpretação de textos é importante para o desenvolvimento “não só das capacidades específicas do leitor, mas também, de uma competência mais genérica dos falantes de uma língua, a sua competência comunicativa” (p. 157).

Cabe ao professor ensinar e desenvolver estratégias que estimulem nos alunos os saberes indispensáveis para a compreensão e interpretação de qualquer texto.

Sexta-feira, 22 de junho de 2012

Este foi o nosso último dia de estágio com o bibe castanho. Os alunos leram um texto do livro e depois de todos lerem em voz alta um pouco do texto, a professora dirigiu algumas perguntas de interpretação e de seguida distribuiu uma ficha na qual tinham que responder a algumas perguntas de interpretação e de gramática, no fim fizeram um exercício caligráfico.

Depois do intervalo era suposto os alunos terem aula de expressão musical mas tendo em conta que neste dia iria se realizar o jantar de finalistas e estavam também alunos de outro jardim-escola, todos os almoços foram servidos mais cedo e os alunos dos bibe castanho saíram mais cedo para almoçar e no qual as minhas colegas e eu estivemos a ajudar.

Inferências e fundamentação teórica

A leitura em voz alta deve ser praticada em muito praticada na sala de aula, sendo esta expressiva, com um bom tom de voz e com inflexões. Esta deve sensibilizar e desenvolver a imaginação e a comunicação dos alunos. Segundo Veloso (2001), é importante “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de infirmação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (p. 22).

Ao proporcionar estes momentos dedicados à leitura em voz alta o professor pode contribuir no gosto dos alunos pela leitura.

1.7 Sétima secção: 4.º Ano B

Este momento de estágio foi realizado entre o dia 24 de setembro e 16 de novembro de 2012, na sala do 4.º ano turma B com a professora cooperante Rita.

1.7.1 Caracterização da turma

Considero importante salientar que toda a informação e dados foram gentilmente cedidos pela professora titular da turma do 4.º Ano B.

A turma do quarto ano B tem um grupo de vinte e oito crianças, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. Neste grupo verificam-se catorze rapazes e catorze raparigas, umas das quais com algumas dificuldades de aprendizagem de conteúdos curriculares, manifesta um comportamento social muito peculiar, isolando-se dos pares e evitando a comunicação oral, principalmente com os adultos.

Uma das alunas, apesar de ter frequentado esta escola até à conclusão do pré-escolar, reingressou agora para realizar o quarto ano de escolaridade. A referida aluna, mesmo não revelando quaisquer dificuldade, denota a ausência de conteúdos transversais aos transatos anos do primeiro ciclo, beneficiando assim, e por entender da escola, de apoio educativo individualizado para reforço de algumas competências e conteúdos.

No que concerne ao português, nomeadamente à fluência leitora, quatro alunos ainda leem a uma velocidade que se encontra muito aquém do pretendido no final do terceiro ano do ensino básico. Respeitante à ortografia, oito alunos ainda revelam bastantes dificuldades em escrever com correção ortográfica, e apenas três redigem com quase total correção. Referente à produção de texto escrito individual, de um modo geral, a turma demonstra dificuldades no correto uso dos sinais de pontuação e dos sinais auxiliares de escrita.

No domínio da matemática, as principais dificuldades dos alunos centram-se na resolução de situações problemáticas, devido à debilitada interpretação que fazem das mesmas.

A nível do comportamento e das atitudes, o grupo é estável e a maioria é empenhada. De referir ainda que, à exceção de alguns alunos, o grupo revela um ritmo de trabalho pouco célere.

1.7.2 Caracterização do espaço

A sala do 4.º ano B está situada no 1.º piso, em frente à biblioteca. É uma sala com bastante luz, pois tem quatro janelas, em que duas dão para o recreio e as outras duas dão para as traseiras do Jardim - Escola.

Tem 28 mesas individuais, um quadro interativo e um quadro de ardósia verde. As mesas estão viradas para o quadro interativo e a secretária da docente situa-se junto a uma janela, em perpendicular com as mesas dos alunos. A sala tem um lavatório e painéis nas paredes onde a professora expõe os trabalhos dos alunos na área do Português, Matemática e Estudo do Meio.

Existem ainda três móveis de madeira na sala: um serve de suporte a material escolar, outro tem os dossiês dos alunos e o outro tem material auxiliar da professora.



Figura 20 – Sala do 4.º ano B

1.7.3 Horário

No horário do 4.º ano B estão contempladas as seguintes áreas curriculares e não curriculares: Matemática, Português, Estudo do Meio, Inglês, Educação Física, Música, Orquestra, Trabalhos Manuais.

De seguida na figura 21 apresento o horário integral da turma.

4.º ano B

Professora Rita Augusto

| | 2.ª feira | 3.ª feira | 4.ª feira | 5.ª feira | 6.ª feira |
|---------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| 9.00 - 11.00 | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática | Matemática | Língua Portuguesa |
| 11.00 - 11.20 | RECREIO | | | | |
| 11.20 - 13.00 | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Língua Portuguesa | Matemática |
| | | | | Estudo do Meio | |
| 13.00 - 14.30 | RECREIO E ALMOÇO | | | | |
| 14.30 - 15.20 | Estudo do Meio | Estudo do Meio | Música * | Educação Física | Trabalhos Manuais |
| 15.20 - 16.10 | Inglês | Educação Física * | Orquestra | Inglês | |
| 16.10 - 17.00 | Estudo do Meio | Estudo do Meio | Estudo do Meio | Língua Portuguesa | Música |
| 17.00 - 17.15 | LANCHE | | | | |

Figura 21 – Horário do 4.º ano B

1.7.4 Rotinas

A rotina diária do 4.º ano era idêntica à rotina diária observada nos anos anteriores. Estes alunos também se encontravam presentes no acolhimento da manhã, no salão, e também possuíam momentos bem definidos de higiene e alimentação, bem como para os recreios.

1.7.5 Relatos Diários

Segunda-feira, 24 de setembro de 2012

Neste dia estive presente na reunião de Prática Pedagógica, que teve lugar no Museu da Escola Superior de Educação.

No desenvolvimento da mesma foram apresentados novos alunos, entregues os regulamentos assim como os momentos de avaliação e outros documentos importantes. Ficámos a saber o grupo onde iríamos estagiar e recebemos as avaliações do último momento do ano letivo transato.

Inferências e fundamentação teórica

Com esta reunião permitiu-me tomar conhecimento do trabalho desenvolvido durante todo o estágio e refletir sobre o mesmo. Serrazina (2002) aponta que “o processo de reflexão é fundamental” (p. 12), é ele que nos consciencializa daquilo que é necessário modificar ou de que maneira deveria ter dado determinado conteúdo.

É igualmente crucial referir a importância do estágio supervisionado para que nos sintamos acompanhados e ajudados com o objetivo de melhorar as nossas práticas.

Alarcão e Roldão (2008) referem que:

”a formação inicial e as perspectivas do exercício profissional futuro, nomeadamente as experiências docentes ou da pré-docência, constituem-se como momentos de consolidação ou aprofundamento das motivações para abraçar a profissão e de compreensão do que envolve ser professor” (p. 33).

São os feedbacks que vamos recebendo em todas as reuniões que nos dão a possibilidade de refletirmos sobre novas práticas, assim como novos modos de agir perante as mais diversas situações ajudando a tornarmo-nos melhores.

Terça-feira, 25 de setembro de 2012

Sendo este o nosso primeiro dia no 4.º ano, fomos apresentadas aos alunos e eles falaram também um pouco sobre eles. Após a professora verificar quem tinha realizado o trabalho de casa, de seguida efetuaram a correção. Sendo o trabalho de casa sobre os ossos do crânio e do tronco a professora recorreu ao esqueleto da sala para os alunos identificarem no mesmo o nome dos respetivos ossos

Na área da matemática, a professora distribuiu uma ficha na qual completaram com o nome, data e lição (cabeçalho) e visualizando as atividades da ficha,

propuseram o sumário e de seguida fizeram ditado e leitura de números. Depois corrigiram no quadro.

Inferências e fundamentação teórica

A correção feita oralmente e no quadro permite aos alunos acompanharem os processos necessários para a resolução dos exercícios pedidos. O professor quando pede ao aluno que verbalize o que está a fazer, ao resolver a tarefa, leva com que os restantes alunos possam entender todos os “passos” necessários para a sua resolução.

Segundo o National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2008), “o raciocínio matemático desenvolve-se nas aulas, onde os alunos são encorajados a exporem as suas ideias para serem verificadas”, tanto os alunos como o professor, devem estar disponíveis para o questionamento, “reações e críticas de terceiros na sala de aula”. Os alunos têm de explicar e fundamentar o seu raciocínio, e de aprender a detetar falhas e “a criticar os raciocínios dos colegas” (p. 220).

Para Ponte e Serrazina (2000) a comunicação permite a partilha de ideias em grupo e, “ao mesmo tempo, são modificadas, consolidadas e aprofundadas por cada individuo. Além disso, a comunicação permite-nos estender o nosso conhecimento matemático, considerando e interagindo com as ideias dos outros” (p. 59).

Sexta-feira, 28 de setembro de 2012

Neste dia, uma aluna levou um recorte de uma notícia para mostrar à turma e a professora explicou e dialogou com eles sobre o tipo de notícia e o seu conteúdo.

Após conversarem sobre diversos assuntos relacionados, os alunos abriram a lição a Português, na qual tinham um texto sem sinais de pontuação, que leram em voz baixa, para, depois, por indicação da professora, procurarem pontuar, usando apenas a vírgula, o ponto final, os dois pontos, e assinalarem os parágrafos.

De volta à sala, depois do intervalo, a professora pediu à minha colega e a mim para a ajudarmos na elaboração de uns cadernos de situações problemáticas para o 1.º período devido aos alunos sentirem muitas dificuldades nestes exercícios.

Enquanto isso, os alunos acabavam as fichas.

Inferências e fundamentação teórica

O Programa de Português do Ensino Básico é claro ao estipular que os alunos deverão “produzir textos coerentes e coesos em português padrão, com tema de abertura e fecho congruente, com uma demarcação clara de parágrafos e períodos e com uso correcto da ortografia e da pontuação” (Ministério da Educação, 2009, p. 77). Os alunos devem não só exercitar aprendizagens anteriores no âmbito da redação, como aprender a “redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado); respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados” (p. 44)

Ao receberem da professora um texto sem sinais de pontuação e ao ser-lhes solicitado o uso do parágrafo, do ponto final, da vírgula e dos dois pontos, os alunos associaram a esses sinais a função respetiva.

Segunda-feira, 1 de outubro de 2012

Os alunos começaram por fazer a correção da 1ª situação problemática do novo caderno no quadro. A elaboração destes problemas obedece a algumas regras para poderem estar corretas e ter um carimbo.

Depois fizeram revisões da matéria dos gráficos e realizaram uma ficha com pictogramas, corrigiram uma ficha sobre medidas de comprimento.

Da segunda parte da manhã, os alunos realizaram um exercício caligráfico e a professora dirigiu algumas perguntas de interpretação.

Inferências e fundamentação teórica

A professora adotou um método para ajudar os alunos a melhorarem as suas capacidades na resolução de situações de Matemática e este caderno veio complementar as aulas. Deste modo, é importante que o docente incentive os seus alunos nas suas dificuldades a resolverem os exercícios matemáticos de diversas maneiras a fim de desenvolver no aluno estratégias diversificadas para a captura dos conceitos e a sua resolução.

Para Ponte e Serrazina (2000, p. 135), “a compreensão global dos números e das operações bem como a sua utilização de maneira flexível para fazer julgamentos matemáticos e desenvolver estratégias úteis de manipulação dos números e das operações”. Segundo os mesmos autores, “o reconhecimento e a utilização de diferentes formas de representação (...) das operações” são um facilitador de apreensão de conceitos.

O fato de a professora ter criado este caderno, diversificando as suas estratégias, para ajudar os alunos é muito importante, pois é uma forma complementar de eles treinarem as suas dificuldades mas ao mesmo tempo de ver o seu esforço recompensado de forma a motiva-los a fazer sempre melhor.

Terça-feira, 2 de outubro de 2012

A professora neste dia fez o acolhimento dos alunos de uma forma diferente, pois realizou cálculo mental com o lançamento de dois e três dados para rapidamente responderem à soma das pintas.

Na área de português, fizeram uma composição coletiva e antes de a iniciar, a professora falou com os alunos sobre o que consiste e do que necessita (introdução, desenvolvimento e conclusão) e para solicitar a participação de todos os alunos, propôs distribuir estrelas às filas mais participativas. Para começar a composição, os alunos deram ideias para iniciar e a professora ajudou-os levando-os a um texto com sentido e com imaginação.

Inferências e fundamentação teórica

A estimulação ao cálculo mental é um trabalho que deve ser diário e, para isso, o professor deverá ajudar os alunos a desenvolverem estratégias que lhes permitam organizar o pensamento de forma a chegar à resposta de forma rápida e lógica. Segundo Ponto e Serrazina (2000), “no dia a dia, a maioria dos cálculos que fazemos são mentais. Nem sempre se pode usar papel e lápis, nem é necessário” (p. 156).

Este tipo de exercício mental deve ser praticado com frequência e desde cedo, de modo a desenvolver estruturas mentais essenciais para o quotidiano dos adultos que queremos formar.

Segunda-feira, 8 de outubro de 2012

Neste dia, um aluno levou o seu animal de estimação para a escola, a tartaruga Sushi, apresentou-a à turma e respondeu às questões dos colegas. Corrigiram o trabalho de casa do caderno de situações problemáticas.

Nesta aula aprenderam a fazer o Diagrama de Caule e folha, e realizaram exercícios práticos com uma ficha.

Na área de Português aprenderam as palavras do campo lexical através de uma

apresentação interativa.

Inferências e fundamentação teórica

A estatística é contemplada em todos os programas escolares e é um conjunto de técnicas apropriadas para recolher, classificar, apresentar e interpretar um conjunto de dados. A crescente importância da aprendizagem da estatística tem-se repercutido nos currículos escolares.

Segundo a Organização de programas do 1.º Ciclo (2006), deve-se solicitar às crianças que façam a leitura e interpretação de um gráfico, respondendo, assim ao propugnado no âmbito da forma e espaço (iniciação a geometria): “a utilização de setas, diagramas, tabelas, esquemas e gráficos, contribuirão para: Comunicar e registar ideias de forma mais simples e clara; ler e interpretar informação com maior facilidade” (Ministério da Educação, p. 170).

O registo dos dados recolhidos pode ser apresentado em gráficos e tabelas, sendo o Diagrama de Caule e Folha um desses exemplos.

Terça-feira, 9 de outubro de 2012

Depois de dois alunos falarem do seu animal de estimação, uma rã, a professora questionou se sabiam que dia era e o que se comemorava, (o dia dos correios). Falaram do tema e para que serve e partilharam as suas experiências e por fim, a professora explicou o quem de ter no envelope e no corpo da carta. Para finalizar, a professora distribuiu uma ficha em que os alunos tinham de redigir uma composição de acordo com o título dado, relativo à temática do dia.

Após o intervalo, na área da Matemática trabalharam com o material Blocos Lógicos, na qual relembrou todos os atributos das peças e realizaram algumas práticas com diagramas. Devido a um comportamento menos adequado de uma aluna, a professora achou por bem terminar a aula e solicitou a todos que arrumassem o material e abriram lição.

Inferências e fundamentação teórica

Relativamente à atividade proposta pela professora em Português, a escola deve preparar os seus alunos para que, ao longo do seu percurso, desenvolvam competências ao nível da língua materna que lhes permitam “a aprendizagem das técnicas e das estratégias básicas da escrita” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, p. 31).

De acordo com os Programas de Português do Ensino Básico, é fundamental que os alunos, ao longo destes 4 anos, possam exercitar a escrita “através da redacção de textos que possibilitem, ora a realização de actividades reguladas por modelos, ora a escrita pessoal e criativa” (Ministério da Educação, 2009, p. 23). Este tipo de actividades de escrita, segundo o mesmo Programa, permite-lhes que “vivam situações diversificadas, aprendendo a produzir diferentes tipos de texto. As situações de escrita deverão ser o mais significativas possível para que as crianças interiorizem as diferentes funcionalidades da escrita e se apropriarem dos diferentes tipos de texto” (p. 71).

Deste modo, a atividade proposta pela professora nesta aula foi de encontro aos objetivos estipulados nos Programas do Ministério.

Sexta-feira, 12 de outubro de 2012

A aula começou com um diálogo da professora para os alunos sobre os maus resultados destes num exercício ortográfico no qual o limite seria de 2 erros e o mínimo alcançado fora de 3 erros. Apenas um aluno deu 2 erros. A professora quis transmitir a ideia de que têm de trabalhar mais para obterem melhores resultados. Enquanto 2 alunas que faltaram foram comigo para a biblioteca fazer o ditado de palavras, a turma ficou a corrigir os erros no quadro.

Depois do intervalo, a minha colega e eu corrigimos uma ficha com eles a pedido da professora.

Inferências e fundamentação teórica

Os erros ortográficos se, por um lado, devem ser detetados e corrigidos, por outro lado, podem ser criativos, uma forma de descobrir novas palavras e criar novas histórias a partir delas.

Para Rodari (1993), “o erro ortográfico, se bem considerado, pode dar lugar a toda a espécie de histórias cómicas e instrutivas” (p. 49), sugerindo, na sequência, a construção de textos a partir do que chama “o erro criativo” (p. 48).

Muitos dos erros dados podem, assim, ser o mote para novas criações, levando a criança a ter conhecimento do erro e ver de uma forma positiva o seu engano. Rodari aponta exemplos como o seguinte: “um «pestola» com e disparará balas, pestanas ou pétalas de flores?” (p. 50).

Segunda-feira, 15 de outubro de 2012

A aula começou com um texto lacunar, distribuído pela professora de um excerto da *Menina do mar*, de autoria de Sophia de Mello Breyner, na qual os alunos tinham de preencher as lacunas ao ouvir o ditado de palavras. Depois da correção em conjunto no quadro, os alunos verificaram os seus erros.

Na área da matemática, corrigiram duas fichas de revisão de conhecimento no quadro.

Inferências e fundamentação teórica

Os ditados de palavras são uma das atividades tradicionalmente usadas no ensino da leitura e da escrita. Para além de favorecer a aprendizagem do vocabulário, proporciona uma prática ativa e estruturada na escrita de palavras e desenvolve capacidades de concentração, pois “o exercício de registar com precisão as palavras exatas de orações ou parágrafos pode ser importante para desenvolver uma melhor perceção do uso das matizes semânticas e sintáticos da linguagem” (Condemarin e Chadwick, 1987, p. 186).

Esta atividade é de extrema importância pois, permite trabalhar a consciência fonológica visto que a produção escrita respeita os sons mas os alunos, na ortografia, apresentam dificuldades. Pelo fato de recorrerem à escrita, permite também, treinarem a memória.

Terça-feira, 16 de outubro de 2012

Neste dia, os alunos realizaram teste de Matemática e depois do intervalo realizaram exercícios com formas verbais com SS ou –SE de forma a ajudar os alunos a corrigir as suas dificuldades, por fim realizaram uma ficha com exercícios.

Inferências e fundamentação teórica

A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do Ensino Básico. Esta, tem por base um conjunto de práticas variadas que se integram no processo ensino-aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas. Os testes são um instrumento de avaliação mais simples com o objetivo de informar o professor sobre a aprendizagem de cada aluno. Para Estanqueiro (2010), “um teste bem construído mede, com rigor aproximado, o nível de desempenho do aluno, numa determinada

área do conhecimentos e num determinado momento. Permite, assim, detetar o que o aluno aprendeu e o que ainda não sabe” (p. 93).

A partir dos dados recolhidos da avaliação formativa, o professor pode introduzir as alterações necessárias com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos e recorrer aos recursos educativos que existem na escola no sentido de encontrar respostas adequadas às necessidades dos mesmos.

Sexta-feira, 19 de outubro de 2012

Na aula de Matemática, a professora utilizou o material Cuisenaire e reviu com os alunos algumas das atividades que já tinham feito com este material na infantil. Posteriormente reviram a multiplicação, e representações do 8x9 ou 9x8 e porquê; expressões numéricas e ainda o perímetro.

Depois do intervalo iniciaram a leitura do livro *O fantástico Sr. Raposo*, de Roald Dahl, e para isso, juntaram-se todos no centro da sala para ouvir a leitura do primeiro capítulo. De seguida a professora colocou algumas questões de interpretação e no fim inventaram uma música da letra que vinha no livro.

Inferências e fundamentação teórica

Os alunos a partir deste dia iriam ler um livro em sala de aula, escolhido pela professora. Segundo Dacosta (2002), “a primeira obrigação de um professor do Ciclo é despertar o gosto pela língua e a leitura” (p. 201). Por outro lado, e como afirma Veloso (2001), “é obrigação da ética profissional estar a par do que se escreve e publica para crianças” (p. 24). Como refere este último autor, num outro local, compete ao professor selecionar e explorar textos que permitam aos alunos “alargar a sua capacidade interpretativa e apurar a fruição estética de textos literários” (Veloso, 2006, p. 3).

Ao iniciarem a leitura de um livro, os alunos adquirem e desenvolvem competências leitoras que lhes permitem relacionar os textos que leem com as suas vivências e conhecimentos do mundo. A razão fundamental para a leitura do texto literário é, de acordo com os Programas de Português do Ensino Básico, na qual o texto literário “pode, no entanto, ser objetivo de leitura orientada ou constituir-se como pretexto para a realização de actividades que o prolonguem ou o recriem” (Ministério da Educação, 2009, p. 64).

Os alunos devem ser postos em contato com textos de autores portugueses e também estrangeiros, como o livro de Roald Dahl, a fim de poderem alargar as suas

referências culturais. Por isto, esta aula foi muito importante. Foi também com agrado que vi a professora da sala a conduzir a leitura, fazendo leitura modelo e interagindo com os alunos sobre o excerto lido do livro.

Segunda-feira, 22 de outubro de 2012

Neste dia, a minha colega deu aula. Começou na área de Português por falar no texto narrativo, distribuindo pelos alunos um texto dividido por parágrafos para que os alunos organizassem.

Enquanto a minha colega dava a sua aula, a professora titular de turma avisou-me que estava a decorrer aulas surpresa no jardim-escola e que fosse assistir e assim fiz. Dirigi-me à sala do 4.º ano A, na qual a colega estagiária dessa sala deu aula surpresa pelas orientadoras de estágio que pediram que desse leitura de números com o material Calculadores Multibásicos. De seguida, fomos para a biblioteca onde estivemos reunidas a comentar as prestações das colegas avaliadas.

Depois da reunião, voltei à sala e ainda assisti ao fim da aula de Estudo do Meio, na qual o tema foi os procedimentos a tomar em caso de sismo.

Inferências e fundamentação teórica

Ao longo do estágio, devem proporcionar-se situações para que o estagiário reflita sobre a sua prática pedagógica, sobre a sua prestação em sala de aula e sobre a sua preparação em termos de conhecimento.

Sempre que possível, deverá, igualmente ser dada a possibilidade de corrigir as suas atuações, modificar as ações que considerarem ser menos positivas em situações de sala de aula. É fundamental que os estagiários, durante o processo de formação, saibam “aprender, interpretar e relacionar com as qualidades que desenvolvam e utilizar para perceber como melhorar as suas aprendizagens” (Fernandes, 2005, p. 83). Estas situações devem ser discutidas nas reuniões da Prática Pedagógica, em conjunto com as supervisoras a fim de ser feita uma reflexão individual e depois conjunta de maneira a que os estagiários possam melhorar em situações futuras. É isso que acontece nas reuniões com as professoras da supervisão pedagógica, após as aulas surpresa ou inclusive as aulas assistidas.

Terça-feira, 23 de outubro de 2012

Neste dia os alunos fizeram o teste de História de Portugal e Estudo do Meio.

Depois do intervalo, fizeram uma ficha e ainda dois exercícios do caderno de situações problemáticas. Enquanto isso, a minha colega e eu fomos falar com a professora sobre a aula desta.

Inferências e fundamentação teórica

Os testes são um dos procedimentos para avaliar o aluno. Estes “são uma oportunidade para os alunos demonstrarem o que sabem e regulam o processo de ensino-aprendizagem, dando *feedback* aos professores e aos alunos” (Pais e Monteiro, 1996, p. 64). Segundo Brown, Race e Smith (2000), “o feedback que os alunos recebem ajuda-os a progredir” (p. 31).

Através deste ou de outro método de avaliação, o professor e o aluno obtêm informações sobre os objetivos atingidos e conseguem fazer um balanço sobre as dificuldades sentidas em relação ao conteúdo avaliado.

A avaliação “ajuda-nos a clarificar quais os métodos particulares que melhor se adequam aos nossos objectivos (...) para poder avaliar, e quando e onde fazê-lo” (Brown, Race e Smith, 2000, p. 30). Assim, uma avaliação eficaz permite aos alunos saber onde residem as suas dificuldades ajudando-os a melhorar a sua aprendizagem.

Sexta-feira, 26 de outubro de 2012

Neste dia os alunos começaram por fazer leitura do 3.º capítulo do livro *O fantástico Sr. raposo* para a professora avaliar a leitura de cada aluno.

Depois do intervalo, a professora falou com eles sobre a avaliação final e da escala que é atribuída no final do período, retirando as dúvidas que os alunos tinham. De seguida, a professora entregou os testes de Matemática e os alunos fizeram a correção dos exercícios que erraram para depois entregarem à professora, que segundo a mesma é mais uma forma de avaliar os alunos.

Inferências e fundamentação teórica

Durante a leitura do texto de Roald Dahl lidos pelos alunos, foi visível que as crianças estavam concentradas e entusiasmadas, pois estavam a ser avaliadas e não queriam falhar. O Programa de Português do Ensino Básico refere que os alunos do 4.º ano devem “ler em voz alta para diferentes públicos” (Ministério da Educação,

2009, p. 39). Apesar de os alunos saberem que estavam a ler para a professora e que esta os avalia, todos os colegas também estão a ouvir, de modo que no final a professora dava a sua opinião e também pedia no geral da turma.

Na sala de aula, os alunos gostam de ler em voz alta para os colegas e professor, e uma vez que sabem que estão a ser avaliados, concorrem entre si para o fazerem, como aconteceu na aula. Porém, como refere Veloso (2006):

“esse exercício acentua as dificuldades de cada um; por isso, pais e professores deveriam estimular estes jovens leitores, mostrando-lhes que o treino, a percepção dos elementos prosódicos e prévias leituras silenciosas conducentes à interpretação do texto e sua posse plena são meios para atingir a excelência” (p. 5).

No final, a professora realçou os alunos com mais dificuldades de forma a incentivá-los para melhorarem para a próxima prestação.

Segunda-feira, 29 de outubro de 2012

Neste dia os alunos e nós estagiárias não estivemos no jardim-escola pois fomos ao Teatro Tivoli assistir à peça *Viagem pelo Corpo Humano*.

Inferências e fundamentação teórica

As visitas de estudo são viagens organizadas pela escola e levada a cabo com objetivos educacionais ou não, na qual os alunos podem observar os objetos de estudo nos locais funcionais. As visitas de estudo também fomentam a descoberta de novos dados e a relação entre conhecimentos. Segundo Almeida (1998), “a mudança de espaço tem influência na comunicação” (p. 55). Durante as visitas de estudo, a proximidade estabelecida entre professores e alunos é determinante na melhoria do clima interpessoal. Segundo Mouro (1987), citado por Almeida (1998), “o aluno, longe das quatro paredes da sala de aula, num outro ambiente, tende a tornar-se igual a si próprio” (p. 55).

O professor pode ser mais observador dos comportamentos dos seus alunos, estabelecendo-se qualquer indício de diretividade na dinâmica de grupo: “há uma aprendizagem recíproca de novas formas de participar, de ouvir e de executar” (Andrade, 1991, citado por Almeida, 1998, p. 55).

Assim, estas saídas ao exterior são apontadas como potenciadoras ao nível da aquisição de valores e atitudes, no despertar nos alunos do sentido de responsabilidade, na criação do sentido de solidariedade, proporcionando um enriquecimento cultural e criando a necessidade de contatos com o mundo fora da

escola.

Terça-feira, 30 de outubro de 2012

Neste dia fui eu que dirigi a manhã de atividades. Iniciei por falar com eles sobre o que tinham visto na peça de teatro e se tinham gostado, enquanto todos os alunos chegavam, e de seguida expliquei as regras de comportamento, pois tinha duas estrelas verdes para eles, se se portassem bem, quando isto não acontecia, tinha estrelas encarnadas. Explicado esta estratégia, iniciei com a área de Português distribuindo uma folha com dois textos distintos, um em prosa e outro em poesia e conduzi o pensamentos dos alunos às características do texto poético, e para atividade pedi que os alunos a partir de um poema já existente; eles fizessem o seu.

Na área de Matemática apresentei em *PowerPoint*, uma apresentação para falar na classificação dos triângulos quanto à amplitude dos seus ângulos internos, e comecei por rever alguns conceitos aprendidos no 2.º ano. Para a atividade, distribui por cada dois alunos, três triângulos com amplitudes diferentes, o nome e a designação de cada um para eles classificarem sozinhos cada triângulo o que achavam ser a correspondência correta, e depois disto mostrei no quadro a correção.

Na área de Estudo Meio, mostrei uma apresentação em *PowerPoint* na qual ia mostrando os diversos estados de água em que podemos encontrar na natureza e depois os fenómenos que acontecem com a água. Para isso, realizei com eles algumas experiências para que eles pudessem visualizar as transformações dos estados da água.

Inferências e fundamentação teórica

O Programa de Língua Portuguesa do 1.º ciclo do Ensino Básico distribui-se, ao longo dos quatro anos de escolaridade, por dois blocos: o da Comunicação Oral e o da Comunicação Escrita. Ao solicitar que os alunos falem sobre o que fizeram no seu dia-a-dia, responde ao defendido no âmbito da Comunicação Oral: “expressir-se por iniciativa própria: em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos, debates)” (Ministério da Educação, 2006, p. 144).

Pelo fato de pedido a participação dos alunos para contarem o que viram da peça de teatro do dia anterior, e as suas vivências em relação ao tema da mesma, empreendo que esta prática seja bastante importante para uma maior proximidade com os alunos e inclusive entre eles. Pois assim eles estão a partilhar as suas experiencias e também gostam de ouvir as nossas, e deste modo sentem-se também

mais acolhidos e inseridos no ambiente escolar.

Gostei muito de falar da poesia na área de Português, pois no decorrer de todo meu estágio nunca tive a oportunidade de lecionar um tipo de texto e nunca este tipo de texto foi muito aprofundado nas aulas que assisti. Considero que o mundo da poesia é muito rico, existindo muitos textos bons a serem explorados. Cabe ao professor iniciar nas crianças o gosto neste mundo de literatura. O trabalho que se realiza em torno da leitura da poesia deve ser lúdico, de grande prazer e entusiasmo. Já o poeta Antero de Quental (s.d.), citado por Gomes (1993), defendia que existe no espírito das crianças:

“tendências poéticas e uma verdadeira necessidade de ideal, que convém auxiliar e satisfazer, como elementos preciosos para a educação.(...) A poesia é o ideal percebido instintivamente. É por tais motivos que a poesia constitui o instrumento por excelência acomodado para desenvolver, e até evocar, na alma infantil, (...) o sentimento do bem e do belo” (p. 17).

A poesia não necessita de ser expressamente dirigida para a criança para que ela a receba e a compreenda, se for trabalhada de forma cuidada e de um modo lúdico, a criança, para além de desenvolver e cultivar o seu campo linguístico e semântico, desenvolve o vocabulário e poderá torna-se um leitor competente.

Sexta-feira, 2 de novembro de 2012

Devido ao feriado no dia anterior, neste dia a professora esteve em *roulement* e por isso estivemos com a professora da outra sala. Durante a manhã estivemos na sua sala e os alunos estiveram a fazer desenhos e outros a terminar fichas e posteriormente assistimos a um documentário sobre o fundo do mar.

Depois do intervalo foram almoçar.

Inferências e fundamentação teórica

Durante esta manhã, os alunos que tinham trabalhos em atraso, aproveitaram para concluí-los. É importante que haja um período de tempo, como estes dias de *roulement*, para que os alunos possam terminar os seus trabalhos sem pressas, e deste modo, não acumularem demasiados trabalhos por terminar.

Segunda-feira, 5 de novembro de 2012

Este dia coube à minha colega a sua segunda aula. Começou na área de Português a falar de formação de palavras, mostrando uma imagem de um menino

“feliz” e os alunos tinham que formar outras palavras tendo esta por base. Através de uma apresentação em *PowerPoint* explicou o processo de formação de palavras. Para consolidar, distribuiu um quadro por cada dois alunos e pediu que colocassem só as palavras formadas pelo que o quadro pedia.

Na área de Matemática, a colega lecionou simetrias/ frisos de translação e de reflexão deslizante, apoiando se numa apresentação de *PowerPoint* e levou um espelho para cada um e placas quadriculadas para realizarem os processos aprendidos.

Para terminar, na área de Estudo do meio, no conteúdo de história de Portugal, a colega falou do reinado de D. Manuel I e da descoberta do caminho marítimo para Índia e da descoberta do Brasil, para isto ela levou um mapa-mundo e imagens e contou a história dos descobrimentos com os alunos sentados no chão diante de si.

Inferências e fundamentação teórica

Pela primeira vez, nesta manhã assisti a uma aula de História de Portugal e penso que a estratégia utilizada pela minha colega resultou, pois contando a história de como tudo aconteceu, mostrando o mapa, as imagens e os objetos que ela fez facilitou a aprendizagem dos alunos e levou-os a identificar as personagens e acontecimentos de épocas e sociedades diferentes da sua. Esta dramatização oral que a minha colega fez apela, segundo Proença (1990), “à criatividade do aluno que vai imaginar, apoiado em dados científicos correctos como vivam indivíduos de épocas diferentes” (p. 135).

A colega ao contar a história conseguiu envolver os alunos e conseguiu desencadear neles muita imaginação que é tão necessária na aprendizagem da História, e contribui para que esta disciplina se torne estimulante e motivadora.

Terça-feira, 6 de novembro de 2012

Neste dia, a professora dedicou a manhã para a organização dos dossiês dos alunos, pois há muito tempo que não os organizavam e tinham muitas fichas e trabalhos por arrumar. Durante este período a professora pediu-me que elaborasse uma tabela para o registo das notas dos testes de todos os alunos e ainda o preenchimento de grelhas da área curricular de Português com os erros dos alunos.

Depois do intervalo redigiram uma carta que foi um dos exercícios que os alunos mais dificuldades tiveram no teste.

Inferências e fundamentação teórica

A atividade na área de Português proposta pela professora foi muito positiva, pois ela constatou que os alunos no geral não perceberam o objetivo da composição no teste desta disciplina. A professora preferiu perder uma hora a explicar o que realmente era pedido e quis que os alunos, depois de perceberem o que era pedido, fizessem a composição correta.

Sexta-feira, 9 de novembro de 2012

Neste dia a professora pediu à minha colega e a mim para darmos aula surpresa. A minha colega deu iniciação ao tema frações, com o material 5.º dom e depois do intervalo eu falei nos verbos irregulares.

Inferências e fundamentação teórica

Os números fracionários, quando ensinados corretamente, possibilitam aos alunos ampliar a sua noção de número.

Segundo Kieren (1976) citado por Mamede (2008), refere que o “conhecimento das frações representa um alargamento significativo do conhecimento sobre números das crianças”. A mesma autora refere também que “promover o desenvolvimento do sentido do número das crianças implica ter consciência da complexidade dos números” (p. 128).

De acordo com os autores Monteiro e Pinto (2007) “os números fracionários constituem um dos assuntos do ensino básico que mais repercussão irá ter no entendimento de assuntos chave da matemática escolar”. Tendo em conta a complexidade de relações que estes números implicam, eles são encarados como importantes no desenvolvimento de estruturas mentais essenciais ao crescimento intelectual dos alunos (pp. 15-16).

A colega fez uma boa revisão das frações, sendo complementada com as várias representações possíveis, estabelecendo uma ligação com os modelos de representação informais dos alunos enquanto resolvem situações problemáticas.

Segunda-feira, 12 de novembro de 2012

Nesta manhã lecionei a minha segunda aula. Comecei com Português com uma atividade prática e individual, em que os alunos tinham de substituir o sujeito de uma frase por um pronome pessoal adequado e assim dei início ao processo de pronominalização mostrando uma apresentação interativa em *PowerPoint* explicativa e

com alguns exemplos e exercícios para melhor compreender.

Na área de Matemática lecionei a soma de frações com o mesmo denominador e para isso levei imagens de pizzas divididas em diferentes partes para eles verem no concreto a soma de frações. No fim, propus ainda situações problemáticas no quadro interativo.

Para terminar, na área de Estudo do Meio, no âmbito de História de Portugal falei no reinado de D. Manuel I e para isso distribui imagens alusiva ao tema a cada aluno e por ordem íamos falando no que iam vendo.

Inferências e fundamentação teórica

Mais uma vez, verifiquei que a utilização de materiais manipulativos em sala de aula permite uma aprendizagem mais eficaz por parte dos alunos pois, desta forma, têm oportunidade de explorar o material antes e durante a sua utilização, além do caráter lúdico que o material manipulativo tem na aprendizagem e torna-se mais simples.

Para Caldeira (2009b), o mais importante no ensino/aprendizagem da matemática é a atividade mental a desenvolver nos alunos. A utilização dos materiais, através de modelos concretos, permite à criança construir, modificar, integrar, interagir com o mundo físico e com os seus pares, a aprender fazer, incutindo no aluno o gosto pela matemática (p. 519). Segundo a mesma autora:

“manipular materiais não significa, contudo, que a matemática aconteça por osmose; é importante que estes sejam significativos para o conhecimento e explorá-los é uma fonte importante para o conhecimento acontecer. Contudo, só as mentes das pessoas refletindo sobre as ações poderão gerar conhecimento. Os significados que o aluno constrói são produto da sua reinvenção e das interações com os outros perante um conteúdo de aprendizagem” (p. 520)

Assim, ao manipular materiais, a criança vai construindo o desenvolvendo estruturas mentais matemáticas que, mais tarde, ser-lhe-ão úteis no seu dia-a-dia. No entanto, não chega manipular objetos, é também necessário que o professor promova descobertas com significado, e por isso propus algumas situações problemáticas.

Terça-feira, 13 de novembro de 2012

A professora começou por falar com a turma sobre a festa de natal e começaram a organizar a sala para receber a outra turma do 4.º ano e ainda a turma do 5.º ano, que pela primeira vez vão realizar a festa de natal em conjunto.

Durante toda a manhã, os alunos estiveram na sala a decidir os papéis principais

da peça de teatro enquanto que na outra sala e na biblioteca, nós estagiárias estivemos com os restantes alunos a fazer fichas de Português e Matemática.

Inferências e fundamentação teórica

As festas desempenham um papel muito importante nas escolas, porque permitem as crianças a união entre eles para um só objetivo e também possibilitam que haja um envolvimento dos pais na educação dos filhos, muitas vezes fazendo com que estes tenham um melhor aproveitamento.

Para Davies Marques, e Silva (1993), “a melhor maneira de criar continuidade entre as escolas e os valores e culturas das famílias é abrir as escolas aos pais, criar espaços para eles se reunirem, proporcionar comunicação frequente, tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa” (p. 33).

Ao longo da manhã sobressaiu o entusiasmo dos alunos quando recebiam o papel que iriam desempenhar na festa de natal e, por essa razão, instalou-se um clima mais agitado dentro e fora da sala de aula.

Sexta-feira, 16 de novembro de 2012

A professora começou a aula por distribuir um duplo dado (um grande com um pequeno dentro) a cada dois alunos e o jogo consistia em um lançar e o outro dizer o resultado da adição das pintas dos dados e depois trocavam.

Entretanto entrou a diretora e pediu-me uma aula surpresa sobre subtração de frações com o mesmo denominador. Para esta aula, decidi utilizar o material 5.º Dom de Froebel e recorri também ao quadro interativo. No fim, realizei uma construção e uma situação problemática. De seguida fomos para a reunião.

Inferências e fundamentação teórica

Pela primeira vez, utilizei o 5.º Dom de Froebel para lecionar uma aula. Este material permite trabalhar vários conceitos matemáticos de uma forma lúdica. É composto por 21 cubos inteiros, 3 cubos partidos em dois meios e 3 cubos partidos em quatro quartos.

Este é um material utilizado para fazer construções, tendo sempre um interesse pedagógico inerente como o equilíbrio, a lateralidade, a noção espacial, o cálculo mental, entre outros.

Nesta aula foi me pedido que introduzisse a subtração de frações e para isso recorri a este material. Segundo Caldeira (2009a):

“o trabalho inicial com as frações pode ser processado por experiências de partilha equitativa. O conceito de unidade e a sua subdivisão em várias partes iguais devem ser realizados com diversos modelos, dinamizando, a linguagem oral, estabelecendo conexões com os símbolos” (p. 303).

Recorrendo a este material quis permitir que a criança adquira uma aprendizagem matemática passando do concreto para o abstrato os novos conteúdos. De acordo com Rodríguez (1996), citado por Caldeira (2009a), “a educação (...) não é senão a via ou o meio que conduz o homem, ser inteligente, racional e consciente, a exercitar, desenvolver e manifestar os elementos de vida que possui em si mesmo” (p. 238). Desta forma, e realizando uma construção, quis a partir das vivências dos alunos, tornar a aprendizagem mais eficaz.

1.8 Oitava secção: 3.º Ano B

Este momento de estágio foi realizado entre o dia 19 de novembro e 25 de janeiro de 2013, na sala do 3.º ano, turma B com o professor cooperante Alberto.

1.8.1 Caracterização da turma

Considero importante salientar que toda a informação e dados foram gentilmente cedidos pelo professor titular da turma do 3.º Ano B.

A turma do 3.º ano B é constituída por 27 alunos: 14 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Todos completam 8 anos até ao final do ano.

A turma de uma forma geral apresenta um nível de maturidade correspondente à faixa etária. Quatro alunos apresentam dificuldades.

Apesar de toda a turma ler, alguns alunos fazem-no de forma considerada abaixo da média para o nível de ensino. Ao nível da interpretação, respondem à maioria das questões orais mas revelam alguma dificuldade quando esta é escrita.

No que toca à escrita, a maioria dos alunos comete muitos erros ortográficos, mesmo quando copia.

Na área de matemática, revelam dificuldades acrescidas no raciocínio lógico repercutindo-se na resolução de situações problemáticas. O cálculo mental de uma forma global está abaixo do considerado razoável para a idade.

A maior parte dos alunos tem dificuldade em realizar as atividades no tempo estipulado, havendo dois alunos que praticamente não realizam trabalho autónomo.

Apesar de conversadora e irrequieta, é uma turma que adere com curiosidade às propostas apresentadas, tendo no entanto períodos de concentração, no trabalho efetuado, abaixo do desejável para o nível de escolaridade.

1.8.2 Caracterização do espaço

A sala de aula do 3.º ano B encontra-se no 1.º piso do Jardim-Escola. A sala é ampla e luminosa, pois uma das paredes tem janelas grandes viradas para o recreio. Na parede oposta, tem um placar com material educativo da área de Português e também a porta da sala.

As mesas onde os alunos se sentam encontram-se, na sua maioria, direcionadas para o quadro interativo, as restantes e a do professor estão posicionadas perpendicularmente às restantes. (Figura 22)



Figura 22 – Sala do 3.º ano B

Na sala tem ainda um móvel para arrumar os dossiês dos alunos, dois móveis para arrumar material escolar dos alunos, outro para o material do professor e ainda um mais pequeno para colocar os trabalhos dos alunos.

1.8.3 Horário

No horário do 3.º ano B estão contempladas as seguintes áreas curriculares e curriculares: Matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Música, Educação Física, Trabalhos Manuais e Inglês.

Se seguida, apresento na figura 23 o horário integral da turma.



3.º ano B

Professor Alberto Veronesi

| | 2.ª feira | 3.ª feira | 4.ª feira | 5.ª feira | 6.ª feira |
|---------------|-------------------|-------------------|----------------------|-------------------------------------|-------------------|
| 9.00 – 11.00 | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática | Matemática | Língua Portuguesa |
| 11.00 – 11.20 | RECREIO | | | | |
| 11.20 – 13.00 | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Língua Portuguesa Estudo do Meio | Matemática |
| 13.00 – 14.30 | RECREIO E ALMOÇO | | | | |
| 14.30 – 15.20 | Estudo do Meio | Estudo do Meio | Trabalhos Manuais | Estudo do Meio | Inglês |
| 15.20 – 16.10 | | Língua Portuguesa | | | Música |
| 16.10 – 17.00 | Música * | Educação Física | Inglês | Educação Física* | Estudo do Meio |
| 17.00 – 17.15 | LANCHE | | | | |

Figura 23 – Horário do 3.º ano B

1.8.4 Rotinas

A rotina diária do 3.º ano era idêntica à rotina diária observada nos anos anteriores. Estes alunos também se encontravam presentes no acolhimento da manhã, no salão, e também possuíam momentos bem definidos de higiene e alimentação, bem como para os recreios.

1.8.5 Relatos Diários

Segunda-feira, 19 de novembro de 2012

O primeiro dia na sala do 3.º ano começou com o regresso da minha colega de estágio à sala do 4.º ano para uma aula surpresa. Foi solicitado que com o material Cuisenaire fizesse leitura de números. A colega começou com um grau de dificuldade baixo e depois dificultou.

De volta à sala do 3.º ano, outra colega voltou a esta sala para dar aula surpresa, com o material Calculadores Multibásicos na qual fez também leitura de números.

Depois da reunião, voltámos à sala, onde os alunos corrigiam um texto com as formas verbais no modo pretérito mais que perfeito e depois reuniram com a outra turma para conhecerem os papéis definitivos para a peça de natal.

Inferências e fundamentação teórica

Em sala de aula, por norma a leitura de números é feita com o material Calculadores Multibásicos e pela primeira vez, assisti recorrendo com o material Cuisenaire. A utilização deste material, é para alguns autores, de extrema importância, pois desde o Pré-Escolar permite às crianças trabalharem conceitos matemáticos, desenvolvendo o raciocínio lógico-matemático de uma forma lúdica.

Segundo Palhares e Gomes (2006):

“a utilização do material Cuisenaire estende-se a vários conteúdos entre os quais se destacam fazer e desfazer construções a partir de representações no plano, cobrir superfícies desenhadas em papel quadriculado, medir áreas e volumes, trabalhar simetrias, construir gráficos de colunas, estudar frações e decimais, estudar as propriedades das operações, efectuar a decomposição de números, efectuar a ordenação e comprar “partes de” e resolver problemas” (p. 171).

A utilização deste material permite trabalhar diversos conteúdos, nomeadamente a decomposição de números, resolução de situações problemáticas, múltiplos e divisores de um número inteiro, frações, áreas e perímetros, entre outros, e por vezes, em contexto de sala de aula vemos muito pouco das potencialidades deste material. Neste dia, através da aula da colega, foi possível ver leitura de números.

Terça-feira, 20 de novembro de 2012

Enquanto os alunos não chegavam, o professor iniciou a correção de uma ficha de ortografia, na qual tinham de formar uma frase com uma palavra específica. De

seguida realizaram a leitura de um texto do manual, em voz alta e como era um texto dramático, o professor dividiu a turma em pequenos grupos e fizeram a leitura tomando uma personagem do texto. Para terminar, o professor dirigiu algumas perguntas de interpretação e ainda de análise gramatical.

Depois do intervalo, realizaram uma ficha de matemática, na qual ajudámos nas dúvidas dos alunos e no fim corrigiram.

Inferências e fundamentação teórica

É essencial que o exercício da leitura seja feito diariamente de modo a estimular e a desenvolver nas crianças certas características essenciais como a linguagem, o vocabulário, a imaginação, a memória, e a reflexão.

Segundo Gray (s.d.), citado por Santana e Neves (1998):

“ler bem não significa somente identificar palavras e aprender ideias, mas também meditar sobre elas, discernir as relações e o sentido implícito. Para ser capaz de servir-se das ideias, o leitor deve reflectir sobre aquilo que lê, pesar o seu real valor, apreciar a validade das opiniões ou conclusões expressas” (p. 177).

Cabe ao professor criar estratégias de forma a formar leitores, formar crianças que criem em si o gosto pela leitura para que mais tarde sejam adultos cultos e bons falantes.

Sexta-feira, 23 de novembro de 2012

O professor começou esta aula por apresentar em *PowerPoint* uma apresentação explicativa da noção de perímetro e recorrendo ao material Geoplano, realizaram alguns exercícios de cálculo de perímetro.

Neste dia, uma ilustradora foi ao Jardim-escola para falar um pouco da sua profissão e de como se inspira para o seu trabalho.

Depois do intervalo, os alunos voltaram à sala na qual estiveram a ensaiar as músicas para a festa de natal.

Inferências e fundamentação teórica

De acordo com vários autores, o material Geoplano permite ao aluno observar e analisar figuras geométricas desde a idade pré-escolar.

O Geoplano permite representar figuras observadas, fazer labirintos, itinerários, calcular áreas e perímetros, fazer composição e decomposição de figuras entre outros. Segundo Serrazina e Matos (1996),

“uma das grandes vantagens do geoplano é a sua mobilidade, o que faz com que os alunos se habituem a ver figuras em diversas posições. Outra das vantagens específicas do geoplano é que, ao contrário da folha de papel é um aparelho dinâmico, permitindo “desenhar” e “apagar” facilmente e possibilitando a aferição rápida de conjecturas” (p. 14).

O recurso a este material permite aos alunos, até aos mais fracos a nível da matemática, aplicar conceitos que através do papel seriam mais difíceis de concretizar.

Segunda-feira, 26 de novembro de 2012

Para iniciar a manhã, um aluno foi diante dos seus colegas ler um texto que elaborou sobre o seu fim-de-semana e mostrou uma fotografia a todos os colegas. De seguida, o professor corrigiu com os alunos o trabalho de casa, que era uma ficha de revisões para o teste.

Depois do intervalo, o professor pediu que ajudasse um aluno com dificuldades a resolver uma ficha de trabalho de Português enquanto os restantes colegas estavam a trabalhar com o material calculadores Multibásicos, a leitura de números. Antes de terminar, o professor pediu a minha colega para continuar e concluir a aula.

Inferências e fundamentação teórica

Acompanhar este aluno que apresentava mais dificuldades exigiu da minha parte um esforço maior para que ele compreendesse melhor as tarefas e o que era proposto em cada uma delas.

Sim-Sim (2001, p. 60) defende que o futuro professor, enquanto formando, deverá aprender a articular um conjunto de informações teóricas, provenientes de vários domínios e a sedimentar toda a informação sobre a leitura e o respetivo ensino com atividades com características práticas.

Uma das atividades com verbos foi as que este aluno sentiu mais dificuldade. Ao pedir aos alunos que conjuguem os verbos e digam a sua conjugação corresponde ao defendido no Programa de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo: “aplicar as formas do Presente, Presente-Futuro, Futuro e Pretérito Perfeito do Indicativo de verbos regulares e dos verbos irregulares (ser, estar e ter)” (Ministério da Educação, 2006, p. 159).

A prática desta atividade contempla um conjunto de capacidades a desenvolver e, está presente muitas vezes no quotidiano das aulas de Português.

Terça-feira, 27 de novembro de 2012

Neste dia os alunos fizeram teste de Português.

Depois do intervalo os alunos das duas turmas reuniram-se para os ensaios da peça de teatro para a festa de natal.

Inferências e fundamentação teórica

As duas turmas do 3.º ano também vão representar uma peça de teatro na festa de natal. A este propósito, é importante referir a importância da expressão dramática no ensino.

No Programa de Expressão Dramática do Ensino Básico do 1.º Ciclo lemos que “a exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro” (Ministério da Educação, 2006, p. 77).

O Decreto-Lei n.º 34/80, de 2 de novembro, aponta, de modo muito preciso, os seguintes objetivos da Educação Artísticas (art. 2.º): “estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado” (Citado por Sousa, 2003a, p. 64). Outro dos objetivos apontados pelo mesmo decreto de lei refere-se ao ato de “promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global” (citado por Sousa, 2003a, p. 64).

Para que este desenvolvimento aconteça, é necessário que a escola proporcione atividades artísticas como disciplinas integradas na sua organização curricular ou como atividades de tempos livres e desse modo, ganhem uma verdadeira importância nas escolas e na formação dos alunos.

Sexta-feira, 30 de novembro de 2012

Devido a no dia anterior os alunos terem estado a assistir a atividades sobre prevenção rodoviária, proporcionado pelos alunos de um colégio perto, os alunos do 3.º ano nesta manhã estiveram a acabar os trabalhos que tinham em atraso.

Depois do intervalo, as raparigas estiveram na sala do 3.º ano a ensaiar a sua música da peça da festa de natal, enquanto que os rapazes estiveram noutra sala a ensaiar a sua. Depois todos se dirigiram para o ginásio do jardim-escola para o primeiro ensaio geral na qual esteve presente a diretora.

Inferências e fundamentação teórica

Toda a dinâmica que envolve a preparação da Festa de Natal, nomeadamente o ensaio das canções, revela nas crianças um sentimento de alegria e satisfação. É através da música que muitas crianças tímidas encontram forma de se exprimir, interpretando as canções de acordo com o que estão a sentir. A música poderá ser também uma forma de motivação para as restantes áreas curriculares, pois Segundo Atalaya, citado por Sousa (2000), “a prática, ainda que muito elementar da música, mesmo sem objectivos profissionais, aumenta na criança (...) o poder de concentração, de observação, a capacidade de se autodisciplinar e desenvolver, sem constrangimento e com alegria o seu sentido de autocritica” (pp. 62-63).

Desta forma, poder-se-á concluir que é possível motivar e sensibilizar as crianças para a aprendizagem da música.

Segunda-feira, 3 de dezembro de 2012

Enquanto os restantes alunos não chegavam, dois alunos leram à turma um pequeno texto do que fizeram no fim de semana.

O professor distribuiu uma ficha de Português com um exercício ortográfico musical e de seguida resolveram uma ficha de Matemática sobre simetrias.

Depois do intervalo, as duas turmas reuniram-se no ginásio para ensaiar a peça da festa de natal com alguns adereços.

Inferências e fundamentação teórica

Os alunos ao realizarem um exercício ortográfico, permite ao professor detetar a existência de erros nas palavras escritas, assim como verificar a caligrafia dos alunos.

Gomes et al. (1991b, p. 167) mencionam que é importante escrever frequentemente, pois é assim que aprende. Os professores devem criar condições para que se realizem atividades ligadas à escrita. Contudo, não se pode deixar de ter em atenção que essas atividades devem ser devidamente apoiadas, por parte do

professor, com indicações corretas, intervenções e apreciação regular dos textos produzidos.

Deve visar-se a realização de todo o tipo de treino, tendo em conta o que se vai conseguir obter a partir dele. Os alunos precisam de fazer exercícios de escrita, que lhes proporcionarão o domínio de diversas técnicas e capacidades interligadas a um domínio da língua (Gomes *et al.*, 1991b, pp. 167-168).

A realização deste exercício com a música que os alunos vão cantar na festa de natal motivou-os e notou-se o seu empenho na realização do mesmo.

Terça-feira, 4 de dezembro de 2012

Neste dia, duas colegas do 2.º ano da Licenciatura farão parte do nosso grupo de estágio à terça-feira.

Sendo nós, 4 estagiárias o professor pediu a nossa colaboração para recortar pedaços de cartolinas coloridas para fazer uma árvore de natal com o desenho das mãos dos alunos. Enquanto isso, os alunos resolviam uma ficha de matemática e posteriormente, uma ficha de Português com um exercício caligráfico.

Depois do intervalo, só os rapazes ficaram na sala para ensaiar as suas músicas e depois foram todos para o ginásio ensaiar a peça para a festa de natal.

Inferências e fundamentação teórica

Mais uma vez assistimos aos ensaios dos alunos para a festa de natal e é notório a satisfação deles ao ensaiarem as suas músicas. Pude observar inclusive, que até mesmo os alunos mais tímidos se deixam levar pela música e não resistem a movimentar-se ao som desta.

Segundo Hohmann & Weikart (1997), “a música é um importante aspecto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer musica, e a moverem-se ao seu som” (p. 658).

É nestas situações que as crianças exteriorizam aquilo que realmente sentem e acabam por transmitir emoções que em outro contexto ficariam recalcadas. Por este motivo, a música poderá ser encarada como um instrumento desinibidor e até mesmo um facilitador do desenvolvimento da linguagem.

Sexta-feira, 7 de dezembro de 2012

Enquanto os alunos realizavam fichas na área da Matemática, a minha colega e eu estivemos a decorar a sala com motivos natalícios.

Depois do intervalo, o professor esteve a treinar com os alunos a expressividade para a peça de teatro.

Inferências e fundamentação teórica

As fichas de trabalho, para Ponte e Serrazina (2000) “constituem um material de ensino usado frequentemente pelos professores e funcionam como instrumento de avaliação” (p. 232). Estas fichas contemplam, na maioria, trabalho individual.

Segundo os mesmos autores, os benefícios da realização de fichas de trabalho prendem-se com o envolvimento de diversos tipos, pois “permitem avaliar diversos tipos de objectivos como a aquisição de conhecimentos, ao nível dos conceitos, das competências de cálculo e da resolução de problemas” (p. 232).

No entanto, para os autores, a ficha é limitada como material de ensino, pois não permite avaliar “objectivos como a capacidade de raciocínio, as atitudes e os valores. Também não se prestam a avaliar a capacidade de realizar cálculos com o apoio de outro parceiro ou de identificar conceitos em situações do dia-a-dia”, mesmo que a ficha seja ilustrada, não trata uma situação real.

Segunda-feira, 10 de dezembro de 2012

De manhã, os alunos estiveram a fazer uma ficha de Matemática com situações problemáticas.

Antes de irem para o intervalo, ainda coloriram a folha de capa dos testes do 1.º período. Depois do intervalo os alunos dirigiram-se para o ginásio para o 1º ensaio geral.

Inferências e fundamentação teórica

A resolução de problemas permite aos alunos consolidar conhecimentos e por sua vez, ao professor aferir os processos pelos quais as crianças a um resultado.

Para Lopes (2002, p. 15) indica que resolver problemas é “um processo de aplicação de conhecimentos, previamente adquiridos, a situações novas e não rotineiras. Mas para resolver problemas não chega ter conhecimentos” (p. 15). Segundo Lesh (1992), citado por Lopes (2002, p. 15), existe uma interação complexa

entre problema, estratégia de resolução e conhecimento matemático, que também impõe uma discussão de habilidades cognitivas, ou seja, a capacidade de pensar com a aproximação e monitorar os seus próprios processos de pensamento.

Para Ponte et al. (s.d.) consideram que “resolver problemas constitui um ponto de partida para a abordagem de conceitos e ideias matemáticos e funciona como um suporte para o seu desenvolvimento e aplicação “ (p. 29).

Terça-feira, 11 de dezembro de 2012

Durante a manhã os alunos estiveram a arrumar e organizar os trabalhos nos seus dossiês e a pintar as fichas que ainda não tinham pintado para o professor avaliar. Enquanto isso, o professor ia ajudando a memorizar as falas dos alunos que ainda tinham alguma dificuldade.

Depois do almoço fomos para o ginásio para o último ensaio antes da festa de natal.

Inferências e fundamentação teórica

O teatro na escola tem uma importância fundamental na educação, pois permite ao aluno evoluir: na socialização, criatividade, coordenação, memorização, vocabulário, entre outros. A memorização necessária para reproduzir as falas atribuídas numa peça de teatro é fundamental, pois, “memorizar é um dos requisitos primários e indispensáveis à aprendizagem” (Rebelo, 1993, p. 159).

Por outro lado, a participação dos alunos nos preparativos da peça a representar ajuda o professor a aperceber-se de traços da personalidade do aluno, do seu comportamento individual e em grupo.

Quarta-feira, 12 de dezembro de 2012

Neste dia, apesar de não ser dia de estágio, a minha colega e eu estivemos da parte da tarde a colaborar com os professores do 3.º ano na festa de natal dos alunos e por este motivo não pudemos estar nas aulas do mestrado.

Inferências e fundamentação teórica

Ao longo destas últimas semanas de preparativos e principalmente, no próprio dia da festa de Natal verifiquei um grande empenho, dedicação e trabalho de equipa

entre o pessoal docente e não docente do Jardim Escola. Como aponta Morgado (1999) “os múltiplos intervenientes e os seus diferentes papéis, torna imprescindível uma atitude de cooperação que julgamos poder ser entendida e assumida como um imperativo de natureza ética” (p. 82). A existência de cooperação entre todos os elementos da escola na elaboração de qualquer projeto escolar vai ajudar a estimular o esforço individual de cada um.

As festas fazem parte do quotidiano de qualquer escola. A própria sociedade impõe que as mesmas sejam valorizadas em contexto escolar.

As atividades que a escola organiza para os alunos e suas famílias, em particular a festa de Natal, requerem muito tempo de preparação, mas são um contributo imprescindível para aproximar os pais da escola. Muitas vezes, a própria escola pede também a colaboração dos pais. Segundo Marques (2001), “os alunos também beneficiam porque sentem, de perto, o interesse dos pais e ficam mais aptos a corresponder às expectativas de pais e professores” (p. 109).

Respetivamente ao envolvimento e participação dos pais no ambiente escolar, o mesmo autor refere que “quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar” (p. 19). A mesma opinião é partilhada por Alves e Leite (2005), que defendem que “a cooperação escola-família-escola exige vontade, tempo, perseverança. Mas é uma das condições essenciais para que os processos de aprendizagem sejam mais ricos e, assim, para que sejam melhores os resultados dos alunos” (p. 9). Deste modo, é importante que em todas as atividades promovidas pela escola conte com a participação dos pais.

Sexta-feira, 14 de dezembro de 2012

Neste dia os alunos fizeram uma ficha de matemática para avaliação das três operações e respetivas provas e uma ficha de leitura do livro *Graças e desgraças da corte de El-rei Tadinho, monarca iluminado do reino das cem janelas*. Depois do intervalo, os alunos fizeram a sua autoavaliação a todas as áreas de ensino.

Neste dia os alunos levaram um presente para um amigo secreto e também para as ludotecas.

Inferências e fundamentação teórica

Sendo a avaliação um elemento fundamental na prática educativa, é importante que o professor permita aos seus alunos desempenharem a função de “avaliadores” de si próprios. Desta forma, ao terem a capacidade de avaliarem o seu desempenho

relativamente ao que executaram, os alunos adquirem conhecimentos que lhes vão ser úteis no seu dia-a-dia.

Para Brown, Race e Smith (2000):

“se formos capazes de ajudar os nossos alunos a desenvolverem as capacidades necessárias para se auto-avaliarem, de modo a poderem julgar a eficiência do seu próprio desempenho, estaremos a muni-los com os tipos de capacidades que vão ajudá-los à aquisição de conhecimentos ao longo das suas vidas” (p. 135).

Segundo Perrenoud, citado por Ferreira, (2007), a “auto avaliação consiste num processo em que o aluno participa na sua avaliação, a partir de critérios que são apresentados pelo professor” (p. 108)

O mesmo autor afirma que, “pensando sobre o que faz, o aluno reflete sobre o porquê de o ter feito e sobre o caminho que está a seguir para que cumpra os critérios de avaliação estabelecidos, numa lógica de gestão própria dos seus projetos, dos seus progressos, das suas estratégias face às tarefas e aos obstáculos” (p. 108).

Cabe ao professor incutir aos seus alunos desde cedo a noção de avaliação, o porquê de se avaliar e o que é que se avalia. É importante que a criança reflita sobre aquilo que faz, tanto na sala de aula como no seu dia-a-dia e perceba que todas as suas atitudes e comportamentos deverão ser avaliados por si diariamente, através da reflexão.

Sexta-feira, 4 de janeiro de 2013

Esta manhã foi conduzida pela minha colega de estágio com atividades planeadas por ela. Começou por ler uma história de autoria de António Torrado para fazer tempo enquanto os alunos chegavam. De seguida, na área de Português mostrou um jornal à turma e apelou aos seus conhecimentos e falaram sobre o tema. A colega para consolidar mostrou uma apresentação em *PowerPoint* na qual falava na notícia e na sua estrutura e distribuiu a cada aluno um recorte de jornal em que tinham de identificar a estrutura da notícia. Nesta manhã, a aula da colega foi interrompida pela hora do conto, na qual estiveram presente todo o 1.º ciclo e também a turma do 5.º ano.

Depois do intervalo, a colega continuou com a área de Matemática, na qual mostrou em *PowerPoint* uma apresentação para introduzir os múltiplos com alguns exercícios práticos e no fim fez um jogo que consistia em encontrar os múltiplos de um determinado número.

Na área de Estudo do Meio, a colega falou nos meios de comunicação,

aproveitando o facto de ter falado na notícia e no jornal no início da manhã e apelou mais uma vez aos seus conhecimentos e no fim mostrou uma apresentação em *PowerPoint* na qual mostrou toda a evolução dos meios de comunicação até aos dias de hoje.

Inferências e fundamentação teórica

Ler para crianças ajuda-as a crescer não só intelectualmente como ao nível da compreensão do mundo. Santos (2000) afirma que “ler faz parte dos próprios processos linguísticos. Consiste em descodificar a linguagem, expressa em sinais gráficos convencionais, extraíndo deles um significado” (p. 22). Deve-se promover junto dos alunos a leitura de textos literários, proporcionando, deste modo, momentos de leitura literária, tanto em contexto de sala de aula como noutros.

Magalhães (2008), afirma que “educadores/professores e outros promotores e mediadores da leitura (...) se disponham a proporcionar ao público infantil um encontro gradual com a leitura literária, na sala de aula ou em espaços educativos e culturais complementares” (p. 55). A aprendizagem da leitura deve apoiar-se sobre a curiosidade e o desejo de aprender, pois um leitor motivado tende a ler. E lendo, desenvolve a capacidade e o gosto de ler.

Com a leitura de um texto do autor António Torrado, e pedindo a colaboração dos alunos para uma adaptação dessa mesma história, a colega começou desde cedo a captar a sua atenção e estes aderiram com entusiasmo.

Outro momento alto da aula foi a realização do jogo na área da matemática. A partir deste, Solé (1992) defende que “a criança aprende a ser ela própria, a ser um indivíduo, a ver que também existem os outros e a respeitar a sua personalidade” (p. 16). O jogo oferece à criança a capacidade e a possibilidade de ser e estar ativa em relação à realidade que lhe é imposta no dia-a-dia.

O jogo é enriquecedor para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Este é para a criança uma forma de prazer e, através dele, a criança é estimulada tanto ao nível intelectual, como afetivo e físico-motor. Assim, “as crianças jogam porque o jogo é um prazer em si mesmo, mas a sua maior importância radica no facto de que ele permite resolver problemas simbolicamente e mobiliza vários processos mentais” (Alsina, 2004, p. 6). O jogo tem uma função imprescindível no desenvolvimento infantil. É através dele que a criança expressa os seus sentimentos, os seus conhecimentos e aprende a relacionar-se com outras crianças e adultos.

Segunda-feira, 7 de janeiro de 2013

Neste dia, os alunos dirigiram-se em visita de estudo às Instalações do Diário de Notícias. Aos alunos foram entregues coletes e encarnaram a personagem de jornalistas por uma manhã. Começaram a visita ao auditório na qual lhes foi explicado o trabalho de um jornalista e todo o processo da notícia até ser editada. Para terminar, os alunos estiveram a editar a sua própria capa de jornal e levaram na para casa.

Inferências e fundamentação teórica

A visita de estudo é uma estratégia que mais estimula os alunos por ser de caráter motivador por constituir uma saída do espaço escolar.

Por este motivo, a visita de estudo constitui uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade. As visitas de estudo, como afirma Almeida (1998), têm sido consideradas atividades relevantes:

“no processo de ensino aprendizagem, reunindo o consenso de professores, alunos, autores de livros de texto, investigadores em desenvolvimento curricular e responsáveis por instituições de natureza muito diversa, desde museus, jardins zoológicos e botânicos, parques urbanos e naturais, a fábricas e empresas” (p. 19).

Esta atividade é referida pelo mesmo autor “como promotora do desenvolvimento integral do aluno” (p. 19), devendo ser realizada de modo a “criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade do aluno, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dimensão individual e social” (p. 20).

As visitas de estudo têm diversas potencialidades pedagógicas e formativas. Oferecem aos alunos um clima de aprendizagem de forma mais descontraído, repercutindo-se na motivação e empenho dos mesmos. Foi visível o interesse e por parte dos alunos durante a manhã.

Terça-feira, 8 de janeiro de 2013

Esta manhã esteve reservada para a aula das colegas de estágio da Licenciatura, na qual uma falou da importância do ar puro e poluição atmosférica e a outra colega falou na exposição solar, benefícios e cuidados. As colegas expõem os temas através de uma apresentação interativa para que todos os alunos conseguissem visualizar e no segundo tema, a colega ainda pediu a participação de uma aluna para demonstrar os cuidados perante a exposição solar. Para concluir a

aula, as colegas distribuíram uma ficha feita em conjunto para os alunos resolverem.

Posteriormente, o professor entregou uma ficha de Matemática para a minha colega de mestrado resolver com os alunos. Depois do intervalo, os alunos leram um texto e o professor falou sobre a fábula e responderam a perguntas de interpretação.

Inferências e fundamentação teórica

Esta aula não foi a primeira, mas mesmo assim notou-se algum nervosismo por parte das colegas.

Para Formosinho e Niza (2009, p. 128) a Prática Pedagógica é umas das componentes presentes nos cursos de formação de professores, sendo esta fundamental para a iniciação formal dos alunos no mundo da prática profissional docente.

As alunas, referidas no relato, enquadram-se, num dos dois momentos de desenvolvimento da Prática Pedagógica referidos pelos autores: a fase inicial, constituídas por atividades de iniciação sequenciadas que envolvem práticas de observação, análise, cooperação e intervenção pedagógica.

Formosinho (2001), citado por Formosinho e Niza (2009, p. 129), define que a Prática Pedagógica, presente na formação inicial de professores, pretende que o futuro professor seja capaz de transformar os conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais suscetíveis de serem mobilizados para a ação quotidiana.

Sexta-feira, 11 de janeiro de 2013

Nesta manhã, fui eu que dirigi as atividades. Iniciei a aula por propor aos alunos uns exercícios de lógica para iniciar com eles os divisores. Depois de explicar os divisores, levei os alunos a acharem os divisores do número 12 no quadro, de seguida distribui o material Cuisenaire por cada um e no seu lugar, para descobrirem os divisores de alguns números, trabalhando de forma autónoma. Após arrumarem o material, voltamos ao desafio que tinha proposto relativamente aos divisores.

Na área de Português distribui um texto que estava enriquecido com determinantes e pronomes, mas alguns pertenciam a subclasse dos demonstrativos que ainda não conheciam e quando eles viram que não sabiam, eu introduzi esta nova subclasse através de uma apresentação em *PowerPoint* e posteriormente voltamos ao texto e consolidámos os novos conteúdos com uma ficha.

Para terminar, em Estudo do Meio, no âmbito de História de Portugal, levei algumas imagens plastificadas e distribui por alguns alunos e ao mesmo tempo que

aparecia no quadro, ia falando com eles sobre o que já sabiam e o que achavam que tinha acontecido e ia contando como aconteceu a reconquista cristã.

Inferências e fundamentação teórica

Os determinantes e pronomes fazem parte das classes principais de palavras. Os alunos do 3.º e 4.º ano, segundo o Programa de Português do Ensino Básico, deverão ser capazes de “identificar as características que justificam a inclusão (ou exclusão) de palavras numa classe” (Ministério da Educação, 2009, p. 56).

Nas suas aulas, o professor deve recorrer a recursos variados, nomeadamente aos recursos audiovisuais, que são de extrema eficácia nas aulas de História de Portugal pois motiva os alunos e reforça as suas mensagens. Na opinião de Proença (1990), “a escola tem também que aproveitar as vantagens da utilização do audiovisual, já que este responde a muitas das necessidades da aprendizagem” (p. 105). Qualquer aluno aprende melhor se vir e escutar ao mesmo tempo a matéria que lhe está a ser ensinada.

Segunda-feira, 14 de janeiro de 2013

Esta manhã, conduzi a minha segunda manhã de atividades na sala do 3.º ano. Comecei por mostrar um livro de banda desenhada aos alunos, apelando aos seus conhecimentos e de seguida apresentei as partes constituintes da Banda Desenhada numa apresentação em *PowerPoint* e os diferentes tipos de balões que podemos encontrar. Depois de revermos tudo o que tinha falado, distribui uma prancha com os balões vazios para os alunos completarem de modo a fazer sentido com as imagens.

Na área de Matemática introduzi as medidas de capacidade, apresentando uma breve apresentação em *PowerPoint* e ao mesmo tempo os alunos manipularam as medidas de capacidade, medindo os submúltiplos com medidores e garrafas.

Depois do intervalo, a estudo do meio, falei-lhe dos perigos do consumo do tabaco, drogas e álcool, e para introduzir o tema, fiz uma experiência em sala de aula que consistia na demonstração dos malefícios do tabagismo nos pulmões. Após esta demonstração, através de uma apresentação em *PowerPoint* alertei para os perigos do consumo destas substâncias.

Inferências e fundamentação teórica

Os alunos ao perceberem que o tema a Português era a Banda Desenhada, mostraram-se muito entusiasmados, pois quiseram sempre participar e mostrar os seus conhecimentos.

Segundo Gomes *at al.* (1991a), a Banda desenhada é um “recurso muito eficaz para crianças menos motivadas para a aprendizagem da língua” (p. 114). Este tipo de texto “tem sido um sucesso na arte de contar histórias” (p. 114).

Os elementos visuais que a constituem permitem que o interesse da criança seja mais forte do que nas histórias onde o texto escrito ou oral é dominante.

O autor salienta que na banda desenhada a ser apresentada às crianças tem de se ter atenção o conteúdo da mesma e, também, a técnica do desenho (p. 114).

Relativamente a Matemática, o ensino das medidas é fundamental para que os alunos possam dar sentido a conceitos espaciais. De acordo com Spodek e Saracho (1998):

“as crianças pequenas podem começar a conhecer as medidas de forma simples e intuitiva. Ensinar a medir de forma principia por ensinar a comparar objetos entre si. Depois, passa-se a comparar as coisas com um padrão informal e, por último, aprende-se a realizar medições formais, comparando coisas e quantificando-as em relação aos padrões estabelecidos. Cada tipo de medida tem seu conjunto único de problemas” (p. 313).

É através da vivência de experiências concretas que se inicia o processo de compreensão de medida. Na área da matemática é fundamental que os alunos contatem com noções sobre medida, por isso, “as primeiras experiências dos alunos devem proporcionar o contacto com diferentes objectos em que lhes seja permitido manipular, comparar, sentir, observar os atributos mensuráveis” (Abrantes, Serrazina e Oliveira, 1999, p. 76).

Ao levar para sala de aula, diversos recipientes com capacidades diferentes e mostrando diversas imagens, quis proporcionar aos alunos uma melhor percepção da noção das medidas de capacidade.

Terça-feira, 15 de janeiro de 2013

Nesta manhã o professor propôs um desafio aos alunos. Este consistia num jogo com 6 níveis, ao acertar a operação de divisão proposta, os alunos passam de nível e a operação vai aumentando o grau de dificuldade. Os alunos que errarem, permanecem no mesmo nível.

Após o intervalo, o professor entregou pediu-me para resolver com os alunos uma ficha de matemática sobre as medidas de capacidade para me avaliar.

Inferências e fundamentação teórica

A realização deste jogo é fundamental para a motivação dos alunos e também serve para estes treinarem o algoritmo que muitos têm dificuldades de concretizar.

O algoritmo da divisão deverá começar por ser trabalhada com materiais concretos, que podem ser resolvidos inicialmente por contagem e, mais tarde, através de relações entre números. Segundo Caldeira (2009a):

“a tarefa aritmética é chegar à simbolização e formalização das operações matemáticas partindo das acções físicas; essa tarefa implica: abstrair as diferentes relações e transformações que ocorrem, os processos análogos, diferenças, reversibilidade, etc.” (p. 81).

Depois da conceptualização e estruturação, simboliza-se para existir compreensão e uso. Para isso é necessário que se trabalhem uma série de fatos, de resultados e técnicas ou destrezas, que permitem calcular qualquer operação, tudo ligado a uma estruturação e simbolização dos conjuntos numéricos.

Relativamente à atividade surpresa pedida, o fato de sermos avaliadas pelo professor da sala permite-nos ter uma maior percepção daquilo que corre bem e menos bem durante a aula que demos.

Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1984), “ com a ajuda dos elementos da equipa e das linhas de orientação curriculares, este adulto pode, no entanto, centrar-se no que correu bem, em vez que considerar a frustração imediata, e programar formas de evitar ou fazer face a tais contratempos no futuro” (p. 144).

Por ser uma aula surpresa e, deste modo, não ter tido a oportunidade de planejar a aula, fez com que estivesse um pouco nervosa relativamente à mesma. O conhecer o tema abordado e ter apenas uns minutos para organizar e estruturar o pensamento para que tudo tivesse sequência lógica, fez com que estivesse um pouco tensa. No entanto, gostei da experiência, pois estes momentos põe-nos à prova e aceitei-o como mais um desafio para superar.

Sexta-feira, 18 de janeiro de 2013

No início da manhã, alguns alunos apresentaram em *PowerPoint* uma breve apresentação dos livros que leram nas férias de natal para os colegas. De seguida, a minha colega de mestrado e eu fomos chamadas a assistir a uma aula surpresa da colega que estava no 3.º ano e falou no perímetro e o seu cálculo com o material Cuisenaire. Ao terminar a aula, seguimos para a biblioteca para reunir com as professoras Supervisoras de Estágio Profissional para abordar os aspetos positivos e

os aspetos a melhorar das prestações das colegas.

Inferências e fundamentação teórica

Como futuras docentes, e estando em processo de aprendizagem, experimentar a lecionação é essencial para o nosso desenvolvimento profissional. É a partir da prática que conseguiremos evoluir e aperfeiçoar conhecimentos adquiridos. A formação inicial é a base da construção da profissional idade, de acordo com Lisboa (2005), “durante esta formação adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar correctamente a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade” (p. 29).

É necessário que os futuros docentes na sua formação sejam apoiados, orientados e avaliados no seu desempenho profissional de modo a crescerem na sua prestação e nas suas aprendizagens. As reuniões com as professoras Supervisoras de Estágio Profissional são essenciais para o nosso crescimento profissional, favorecendo a nossa aprendizagem. O supervisor, como refere Alarcão (1996), “surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor” (p. 93). Enquanto estagiárias e futuras docentes, o *feedback* por parte das Professoras sobre o trabalho desenvolvido por nós, ajuda-nos também a refletir sobre o mesmo e favorece a nossa aprendizagem, considerando assim um reforço positivo para o decorrer do nosso mestrado. Vieira (1993), aponta que a supervisão é “como uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p. 28).

Nas reuniões, após ouvirmos as críticas e opiniões dos professores, como futuras docentes temos de ter a capacidade de aceitar o que nos é apontado, de nos autoavaliar de forma correta, realizando um juízo de valor sobre quais as situações a manter e as situações a melhorar, visto ser importante a “capacidade de reflectir, criticamente, sobre a acção profissional” (Alarcão e Roldão, 2008, p. 64). Refletir e ter consciência das nossas ações é uma grande vantagem para o nosso futuro como profissionais.

Segunda-feira, 21 de janeiro de 2013

Na última manhã planeada pela minha colega de estágio, começou na área de Português por ler um texto com os alunos e dirigiu algumas perguntas de interpretação

e de análise gramatical e de seguida abordou o texto narrativo e terminou com uma composição coletiva.

Na área da Matemática, o tema foi perímetros equivalentes, que a colega abordou com uma apresentação interativa em *PowerPoint* solicitando os conhecimentos dos alunos. De seguida, realizaram um atividade individual, que consistia em medir algumas figuras geométricas de modo a achar o seu perímetro.

Na área de Estudo do Meio, no domínio de História de Portugal, a colega levou um livro feito por si para falar da Formação do Condado Portucalense e para terminar, realizaram um jogo com perguntas sobre o tema e a equipa que mais acertasse ganhava território (pontos).

Inferências e fundamentação teórica

Aprende-se a escrever, escrevendo e reescrevendo, individualmente, a pares, em grupo. A elaboração de textos contribui, segundo Silva (s.d.), para “desenvolver a capacidade de expressão escrita, com finalidades utilitárias e de comunicação; desenvolver a capacidade de expressão escrita com finalidades estético-literárias; desenvolver o espírito de desinibição e autoconfiança, concorrendo para a realização do individuo enquanto ser humano culturalmente situado” (p. 9). Deste modo, o professor deve promover em contexto de sala de aula a prática da escrita, dar a possibilidade aos alunos de escrever de forma a aprender e desenvolver o gosto pela escrita. Penso que ao realizar com os alunos uma composição coletiva, a colega contribuiu igualmente para o gosto pela escrita.

Relativamente ao ensino da área curricular de Estudo do Meio, no domínio da História de Portugal, este deve servir para interpretar a vida atual a partir do conhecimento do passado. Os alunos necessitam de saber e compreender que o estado da sociedade em que vivem é o resultado da ação das gerações passadas. Trata-se segundo Reglá (1970), citado por Fabregat e Fabregat (1989) de “compreender o mundo” (p. 15). Segundo os mesmos autores, o aluno “aprende e sente prazer na aprendizagem, quando é o verdadeiro “artífice “ da aula” (p. 15).

Nesta aula, a colega levou consigo um livro elaborado por ela que desde cedo captou a atenção dos alunos. O envolvimento dos alunos em estratégias diferentes do que acontece em aulas rotineiras faz com que desenvolvam empatia com a aprendizagem da História. De acordo com Proença (1990), a participação do aluno nestas aulas diversificadas “perfaz um leque quase ilimitado dos assuntos estudados” (p. 135).

Jogos como o realizado no final da aula podem servir como estratégia motivadora, que visa a estimulação da imaginação, criatividade e capacidade de expressão para o ensino da História.

Terça-feira, 22 de janeiro de 2013

Nesta manhã o professor falou com os alunos sobre poliedros regulares e poliedros irregulares mostrando-lhes uma apresentação em *PowerPoint* e consolidaram os conhecimentos com uma ficha.

Depois do intervalo, iniciaram a leitura do livro “O menino-árvore”, da autora Luísa Costa Cabral, lendo o primeiro capítulo e antes de irem almoçar, o professor dirigiu algumas perguntas de interpretação e perguntas de análise morfológica.

Inferências e fundamentação teórica

É fundamental referir a importância do exercício da leitura no dia-a-dia das crianças. Não basta somente seguir a leitura de excertos dos manuais. Para Gomes (2000, p. 35), a introdução da leitura de textos literários deveria ser uma leitura lúdica, que não passasse pelo excerto dos manuais, mas pelo recurso ao livro, como refere Manzano (1988), citado por Gomes (2000), “o livro tem de se tornar familiar (...) a criança necessita de um convívio constante com o livro” (p. 35).

O livro tem de ser tornar um objeto de leitura diária para os alunos, cabe ao professor transmitir o gosto pela leitura e pelos livros para, deste modo, formar leitores, indivíduos com o gosto pela leitura. Assim, o texto deve de estar presente na sala de aula como fonte de prazer.

Sexta-feira, 25 de janeiro de 2013

Este dia foi o último dia de estágio, no qual, a pedido do professor, que nos tinha lançado um desafio na 2.ª feira anterior, a minha colega e eu demos aula. A colega iniciou a manhã de atividades por rever os conteúdos para o teste de português, como a classe dos determinantes e pronomes, grau dos adjetivos, entre outros, numa apresentação em *PowerPoint* e responder a uma ficha elaborada por ela. Tendo em conta a extensão dos conteúdos, a aula da colega levou mais tempo do que se esperava, acabando por atrasar a minha aula.

Na área da matemática, comecei por consolidar os conhecimentos que os alunos sobre as frações, mostrando também uma apresentação em *PowerPoint* para de

seguida passar a manusear o material 5º dom de Froebel. Como já não tinha tempo, foi-me impossível prosseguir para a construção da casa.

Inferências e fundamentação teórica

Apesar de não ter tido tempo, consegui rever com os alunos o conteúdo pedido e estes revelaram ter conhecimentos sólidos sobre a representação de números racionais sob a forma de frações. Segundo as Normas (1991), citado por Caldeira (2009a), quando as crianças têm o conceito de fração e de decimal bem consolidado, “podem usar esse conhecimento para descrever fenómenos do mundo real e para o aplicar a problemas envolvendo medidas, probabilidades e estatística” (p. 303). Para que tal aconteça, estabelece-se que no ensino básico “é importante que usem materiais manipuláveis, diagramas e situações do mundo real, em conjunção com esforços progressivos para descreverem as suas experiências de aprendizagem, por meio da linguagem oral e de símbolos” (Caldeira, 2009a, p. 303).

Apesar de não ter concretizado a construção e propor uma situação problemática, o intuito de rever este conteúdo foi bem sucedido e espero que desta forma os tenha ajudado para o teste, tal como fez a colega em Português.

Capítulo 2

Planificações

2. Descrição do Capítulo

Este capítulo engloba o tema da planificação. Começo por abordar o conceito de planificar em educação, assim como os objetivos pretendidos com este ato, os aspetos de maior relevância na planificação e algumas considerações a ter em conta enquanto se planifica. Destaco ainda o Modelo T de planificação de Martiniano Pérez, por este ser o modelo adotado no Jardim Escola.

Posteriormente, serão demonstrados duas planificações referentes a duas aulas no Pré-Escolar (bibe azul no Domínio da Matemática e no bibe amarelo na área do Conhecimento do Mundo) e duas planificações referentes a duas aulas no 1.º Ciclo do Ensino Básico (no primeiro ano em Língua Portuguesa e Estudo do Meio). Após cada planificação será feito um enquadramento teórico dos objetivos planeados de cada aula.

2.1 Fundamentação teórica

O ato de planificar indica a conversão de “uma ideia ou de um propósito num curso de ação”. Escudero (1982) citado por Zabalza (1994) define a atitude de planificar como um meio de previsão de “possíveis cursos de acção um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias” e como as poderíamos concretizar. (pp. 47-48).

Clark e Peterson (s.d.) citados por Zabalza (1994, p. 48), apontam dois modos diferentes de tratar a planificação do docente. Quando se trata de uma conceção cognitiva, semelhante à defendida por Escudero, “a planificação é uma actividade mental interna do professor”. Neste caso o foco de atenção é o pensamento do professor, em que o mesmo processa a informação a planificar. A segunda perspetiva referida pelos autores, a planificação é vista como algo mais externo “referida aos passos concretos que o professor vai dando quando desenvolve a planificação”. Neste segundo olhar destaca-se a sucessão de condutas, indiferente daquilo a que se dê mais importância, segundo o modelo de análise de planificação utilizado, estão patentes em qualquer procedimento de planificação didática.

Este processo pode ser explicado da seguinte forma: por um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o facto de organizar, que funcionará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; um prepósito, fim ou meta a conseguir e que nos direciona; uma antevisão do processo a seguir que deverá realizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a

desempenhar, a sucessão de atividades e a avaliação ou encerramento do processo (Zabalza, 1994, p. 48).

Para Braga (2001) o exercício de planificação consiste num “acto de reflexão”. Clark e Yinger (1979) citados por Braga (2001) referem que “no processo de planificação se misturam elementos de pensamento, juízos e tomada de decisões” (p. 34).

Segundo Arends (1995), “a planificação e a tomada de decisões são vitais para o ensino e interação com todas as funções executivas do professor” (p. 44). O mesmo autor refere que “a planificação de qualquer tipo de actividade melhora os seus resultados” e assim “o ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e actividades não direccionados” (p. 45).

De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1989), é fundamental planificar a sequência e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem pois a planificação “trata-se de seleccionar estratégias de ensino que envolvem os alunos em actividades de aprendizagem apropriados à consecução dos objectivos e dos conteúdos definidos” (p. 433). Deste modo, é necessário planificar situações, ambientes e meios propícios para que ocorra aprendizagem por parte dos alunos.

Os autores Clark e Yinger (1979) citados por Zabalza (1994, pp 48-49) agruparam os motivos que levam os professores a planificar em três tipos de categorias: planificar para satisfazer as necessidades pessoais, tal como a redução de ansiedade e incerteza ou uma orientação que lhes transmitisse confiança e segurança; planificar para determinar os objetivos a alcançar durante o processo de instrução, referindo-se aos conteúdos e materiais a utilizar, as atividades a organizar e a distribuição do tempo; planificar para desenvolver estratégias de atuação durante a instrução, tais como, a organização dos alunos, a introdução às atividades e os marcos de referência para a avaliação.

Uma boa planificação, realizada com tempo, para Ruiz (1990) citado por Braga (2001) “liberta o professor de tensões e indecisões” e para Bullough (1989) citado pelo mesmo autor refere “que quando a planificação é feita com antecedência o professor se sente mais seguro” (p. 34). O mesmo autor defende ainda que a “planificação deve ser realizada com o objectivo de manter os alunos interessados e intelectualmente despertos” recorrendo a atividades que “exigem muito esforço e outras que o poupem, actividades de grande grupo, actividades que convidem ao barulho e ao movimento e actividades que apelam ao sossego” (p. 35).

Para Clark e Lampert (1986) citados por Arends (1995) descrevem a planificação do professor como sendo a “principal determinante daquilo que é ensinado nas

escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequencia e ênfase” (p. 44). Os mesmos autores referem que outras funções da planificação do professor incluem a “decisão do tempo de instrução atribuída a alunos individualmente ou em grupos, a constituição dos grupos, a organização de horários diários, semanais e trimestrais, a compensação de interrupções alheias à sala de aula e a comunicação com professores substitutos” (p. 44).

Relativamente aos aspetos a que os professores dão importância quando planificam, Peterson, Marx e Clark (1978) citados por Zabalza (1994, p. 54) constataam, ainda que contrariamente ao esquema habitual de começar pelos objetivos e passar aos conteúdos, que: os professores a maior parte do tempo da planificação a decidir que conteúdos vão lecionar; concentram o seu esforço na preparação dos processos instrutivos, ou seja, que estratégias e atividades vão realizar e por fim, dedicam uma parte menor do seu tempo aos objetivos.

Segundo Braga (2001), quer quando se adquire uma forma escrita, quer corresponda a um processo mental, “planificar consiste num continuo esforço para conseguir uma aprendizagem mais eficaz” (p. 34). Ruiz (1990) citado por Braga (2001) assegura que planificar “é temporizar e preparar conteúdos e também pensar a organização da sala de aula, a fixação do tipo de avaliação mais adequada, a consideração do contexto, a previsão da dinâmica e do ambiente em que o ensino se levará a cabo” (p. 35). O mesmo autor indica que a planificação dever ser dinâmica, criativa, prospetiva, realista e objetiva. De acordo com Arends (1995) os processos de planificação iniciados pelos professores podem dar uma orientação “tanto a alunos como a professores e ajudar os alunos a tornar-se mais conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir” (p. 46).

Para Zabalza (1994) o papel da planificação na escola é o de “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (p. 54). Segundo Ribeiro e Ribeiro (1989), a planificação pressupõe o conhecimento das características e situação dos alunos a quem se destina o processo de ensino. Os mesmos autores defendem que o docente “organiza e sequencia o ensino, estabelecendo estratégias ou métodos, actividades ou situações de aprendizagem, seleccionando meios e materiais que facilitem a consecução dos objectivos em vista” (p. 433). Deste modo, a planificação do ensino cumpre em diversos âmbitos temáticos ou diferentes segmentos temporais ao longo do programa que o docente leciona.

De acordo com Fisher (2004) os educadores “podem aperfeiçoar o planeamento, de modo a ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos pelos quais são responsáveis” (p. 26) A mesma autora destaca três planeamentos: o planeamento a longo prazo, o planeamento a médio prazo e o planeamento a curto prazo.

O planeamento a longo prazo, segundo Fisher (2004), é “efectuado semanas ou meses antes do planeamento ser posto em prática”, é a lista de capacidades, dos conhecimentos e atitudes que serão apropriados a um grupo de crianças num contexto e durante um determinado período de tempo. Este planeamento está relacionado “com o facto de a criança ter direito a um currículo abrangente e equilibrado” (p. 26).

Relativamente ao planeamento a médio prazo, Fisher (2004) refere que “tem a ver com a continuidade e a progressão entre um determinado estágio de cada área de aprendizagem e o estágio que se lhe segue” (p. 26). É nesta fase que se pode considerar o que o currículo está constituído de uma forma mais eficaz se se associarem diversas áreas de aprendizagem através de temas ou tópicos.

No que respeita ao planeamento a curto prazo, Fisher (2004) defende que este é “realizado no próprio dia ou no instante imediatamente anterior àquele em que o planeamento é posto em prática” (p. 26). Isto acontece quando é necessário realizar alterações, de forma a ir ao encontro das características individuais das crianças. Este tipo de planeamento fornece “pormenores relativos às actividades, experiências, recursos, grupos e estratégias de ensino, que são identificados através da observação continua e da avaliação das crianças em acção” (p. 26). Os planos de longo e medio prazo estão relacionados com a organização do currículo e os planos a curto prazo são feitos tendo em conta a criança.

Para Arends (1995, p. 51) existem cinco níveis de planificação: a planificação anual, a planificação do período, a planificação da unidade, a planificação semanal e a planificação diária.

As planificações que realizei foram as denominadas de planificações diárias, ou seja, a curto prazo. O autor anteriormente mencionado refere que estes por norma “esquemmatizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e actividades específicas preconizados para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação” (p. 59).

Nos Jardins-Escola João de Deus é utilizado um modelo de planificação designado de Modelo T ou Modelo duplo T e é de autoria de Martiniano Pérez, que em seguida será explicado.

Para Pérez (s.d.a) o Modelo T é assim designado “por que tem forma de T ou modelo duplo T, porque consta de um T de meios (conteúdos e métodos /

procedimentos) e outro T de objectivos (capacidades – destrezas e valores – atitudes)” (p. 40).

Segundo Pérez (s.d.b), este “modelo de ensino trata de desenvolver os processos cognitivos (capacidades, destrezas e habilidades) e afectivos (valores e atitudes) do aprendiz” (p. 7). De acordo com o mesmo autor, este modelo “trata de agrupar os objectivos fundamentais (capacidades – valores) e complementares (destrezas e atitudes) com conteúdos (formas de saber) e métodos / actividades gerais (formas de fazer) numa visão global e panorâmica” (p. 7).

No presente modelo, “o que ensinar (conteúdos) ” e o “como ensinar (procedimentos) ” se subordinam “ao para quê ensinar (capacidades e valores) ”, ou seja, “o que ensinar” subordina-se “ao que aprender”. Pelo que se conclui que a aprendizagem é favorecida em detrimento do ensino, pois o que se ambiciona é desenvolver um modelo de “aprender a aprender”. Este modelo envolve ensinar a pensar e a querer, por meio de actividades como estratégias de aprendizagem, orientadas para o desenvolvimento de destrezas e atitudes que, por sua vez, desenvolvem capacidades e valores, por meio de conteúdos – procedimentos. (Pérez e López, 2001, p 73).

No que diz respeito às capacidades/destrezas, objetivos cognitivos fundamentais e complementares, Pérez (s.d.b), define capacidade como “uma habilidade geral, que utiliza ou pode utilizar um aprendiz para aprender, cujo componente fundamental é cognitivo”. Já a destreza é definida como “ uma habilidade específica, que utiliza ou pode utilizar um aprendiz para aprender, cujo componente fundamental é cognitivo” (p. 8). O mesmo autor entende que “um conjunto de destrezas constitui uma capacidade” e esta “actua sempre como fim e uma destreza como meio” (p. 8).

Quanto aos valores e atitudes, são considerados c objetivos afetivos gerais e complementares. O autor anteriormente mencionado definiu os valores que a nível didático são considerados conjuntos de atitudes, “os seus comportamentos são os mesmos que os de uma atitude, cognitivos, afectivos e comportamentais, ainda que o componente fundamental seja afectivo”. Assim, a atitude é uma predisposição estável para algo, cujo componente fundamental é afetivo. “As atitudes desenvolvem-se na aula sobretudo por intermédio de técnicas metodológicas e condutas práticas” (p. 8). Para Pérez (s.d.b), um valor é mais amplo que uma atitude, reforçando que “um valor actua sempre como fim e uma atitude actua como meio” (p. 8).

Segundo Pérez e López (2001, p. 72), a leitura deste modelo efetua-se de cima para baixo e da esquerda para a direita, seguindo o preceito: os conteúdos e os

métodos enquanto atividades orientadas para o desenvolvimento de capacidades - destrezas e de valores - atitudes.

Para Pérez (s.d.a, p. 40), no Modelo T de área ou disciplina integra-se, para o ano escolar, três capacidades e quatro destrezas por capacidades, que se tenciona desenvolver, assim como três valores e quatro atitudes por valor. No que diz respeito aos conteúdos e procedimentos, indica-se três ou seis blocos de conteúdos (unidades de aprendizagem) e entre nove e doze procedimentos.

A planificação é um suporte que organiza e direciona a atividade pedagógica do educador e professor, ou seja, é organizar e orientar para um fim. O ato de planificar envolve um conjunto de processos em que a pessoa visualiza o futuro. Deste modo, o ato de planificar evita a rotina, as dúvidas e evita um ensino de aprendizagem desordenado e ineficaz. É necessário ao docente tem em consideração tudo o que os seus alunos já sabem e o que lhes pretende transmitir.

2.2 Planificações

2.2.1. Planificação da Área de Expressão e Comunicação: domínio da matemática

Quadro 3 – Planificação da Área de Expressão e Comunicação: domínio da matemática

| Bibe: Azul A Tempo: 30 minutos Data: 31 de outubro de 2011 | Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">Plano de Aula</p> <p style="text-align: center;">Área de Expressão e comunicação: domínio da matemática</p> | |
| Conteúdos Conceptuais | Procedimentos / Métodos |
| <p>✓ Itinerários</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula por envolver as crianças numa história de piratas em que o objetivo é encontrar o mapa do tesouro; • Sentar os alunos nos respetivos lugares; • Distribuir mapas pelos alunos e explicar-lhes que somos piratas e que vamos procurar o tesouro no mapa; • Executar um itinerário através de um “Mapa do tesouro” segundo as indicações dadas; • Colocar as peças do material Cuisenaire estimulando o cálculo mental; • Perguntar, ao longo do percurso, em que continentes estão. |
| Capacidades/Destrezas | Valores/atitude |
| <p><u>Expressão oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Identificar; * Vocabulário. <p><u>Orientação espacial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Reconhecer; * Identificar; * Conhecer <p><u>Experimental</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Imaginação. | <p><u>Respeito</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Saber ouvir; * Saber tolerar. <p><u>Rigor</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Interesse; * Curiosidade, * Criatividade. |
| <p>Material: mapa-mundo (111,5 x 80,5 cm), fichas com o mapa-mundo com quadrículas para o itinerário, um barco para cada menino, peças do Material Cuisenaire em cartolina.</p> | |
| <p>Nota: Este plano está sujeito a alterações. Modelo T de unidade de Aprendizagem.</p> | |

Fundamentação teórica

- **Iniciar a aula por envolver as crianças numa história de piratas em que o objetivo é encontrar o mapa do tesouro**

- **Sentar os alunos nos respectivos lugares**

Com as crianças sentadas nos seus lugares, estas possuem o espaço necessário para trabalhar e manipular o material, bem como executar os exercícios que eram pedidos.

Arends (1995), refere que “a forma da sala de aula deve adequar-se às suas funções, sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções”. O mesmo autor salienta que a disposição em filas e colunas é a mais tradicional, pois é a formação “mais adequada a situações em que o professor quer a atenção focalizada numa direcção” (p. 94).

- **Distribuir mapas pelos alunos e explicar-lhes que somos piratas e que vamos procurar o tesouro no mapa**

Ponte *et al.* (2010, p. 77) defende que os materiais manipuláveis têm um papel relevante na aprendizagem de diversos conceitos; estes podem ser incluídos em tarefas desafiadoras ou de experimentação.

- **Executar um itinerário através de um “Mapa do tesouro” segundo as indicações dadas**

Ao construir um itinerário as crianças treinam a sua capacidade de orientação espacial. De acordo com Moreira e Oliveira (2003), as situações problemáticas que abrangem a escolha de caminhos “são susceptíveis de serem trabalhadas com as crianças mais pequenas, desde que devidamente inseridas em contextos quotidianos e com níveis de complexidade adoptados a estas idades” (p. 170).

- **Colocar as peças do material Cuisenaire estimulando o cálculo mental;**


De acordo com Alsina (2004), “as barras de cor são um material manipulativo especialmente adequado para a aquisição progressiva das competências numéricas”. Segundo a mesma autora, o material Cuisenaire auxilia o cálculo mental, neste sentido, as “barras são muito úteis para introduzir e praticar as operações aritméticas, mas que devem ser retiradas no momento adequado, para que os alunos passem a calcular mentalmente” (p. 34).

- **Perguntar, ao longo do percurso, em que continentes estão**

Alsina (2004), é “importante levar os alunos a exprimirem verbalmente tanto os processos seguidos como os resultados obtidos” (p. 12).

2.2.2 Planificação da Área do Conhecimento do Mundo

Quadro 4 – Planificação da Área do Conhecimento do Mundo

| Bibe: Amarelo A Tempo: 30 minutos Data: 5 de dezembro de 2011 | Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">Plano de Aula</p> <p style="text-align: center;">Área Conhecimento do Mundo</p> | |
| Conteúdos Conceptuais | Procedimentos / Métodos |
| <p>✓ A família: Os graus de parentesco.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Nota:</u> esta aula está inserida na aula de estimulação à leitura, na qual farei interdisciplinaridade entre a mesma e conhecimento do mundo e também em matemática • Iniciar a aula com os alunos sentados em várias filas; • Dialogar com as crianças sobre a temática a abordar; • Mostrar aos alunos como é a minha família, recorrendo a imagens e a um esquema genealógico; • Acabar a aula realizando uma atividade: solicitar a colaboração dos alunos para construir a família do presépio |
| Capacidades/Destrezas | Valores/atitude |
| <p><u>Expressão oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Identificar; * Vocabulário. <p><u>Orientação espacial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Reconhecer; * Identificar; * Conhecer <p><u>Experimental</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Imaginação. | <p><u>Respeito</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Saber ouvir; * Saber tolerar. <p><u>Rigor</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Interesse; * Curiosidade, * Criatividade. |
| <p><u>Material:</u> Imagens da família: eu, irmã, pai, mãe, avós e avôs; peças do presépio.</p> | |

Nota: Este plano está sujeito a alterações.
Modelo T de unidade de Aprendizagem.

Fundamentação teórica

- **Iniciar a aula com os alunos sentados em várias filas**

Solicitei às crianças que se sentassem em várias filas por ser a melhor disposição que encontrei para que todos conseguissem ver as imagens do livro que li e para verem as imagens que levei para esta área do conhecimento. Arends (1995) refere que é na disposição “em filas horizontais na qual os alunos se sentam muito perto uns dos outros num número muito reduzido de filas. Este arranjo é útil para demonstrações, porque os alunos se sentam muito perto do professor” (p. 94).

- **Dialogar com as crianças sobre a temática a abordar**

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) salientam a necessidade de “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (p. 66).

- **Mostrar aos alunos como é a minha família, recorrendo a imagens e a um esquema genealógico**

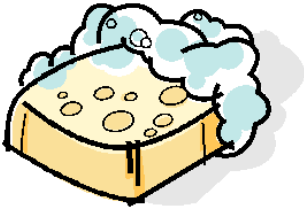
Dispondo as imagens perfazendo um esquema foi a melhor forma de demonstrar a constituição dos membros da família. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) mencionam que o “desenho de um objecto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento” (p. 69).

- **Acabar a aula realizando uma atividade: solicitar a colaboração dos alunos para construir a família do presépio**

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), é importante que a criança desempenhe “um papel activo na sua interação com o meio que, por seu turno, lhe deverá condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda” (p. 19).

2.2.3 Planificação da Área de Língua Portuguesa

Quadro 5 – Planificação da Área de Língua Portuguesa

| Bibe: 1.º ano Tempo: 30 minutos Data: 11 de junho de 2012 | Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">Plano de Aula</p> <p style="text-align: center;">Área: Língua Portuguesa</p> | |
| Conteúdos Conceptuais | Procedimentos / Métodos |
| <p>✓ Leitura e interpretação de um texto.</p> <p>- <i>Vida de sabonete</i></p>  | <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula com os alunos nos seus respetivos lugares; • Realizar a leitura modelo da história do livro de António Torrado, <i>Vida de sabonete</i> • Solicitar a alguns alunos a leitura do texto; • Dirigir algumas perguntas de interpretação sobre o texto • Realizar uma ficha formativa relativa à história com ditado de palavras e ilustração. |
| Capacidades/Destrezas | Valores/atitude |
| <p><u>Expressão escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Ortografia; * Pontuação. <p><u>Expressão oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Vocabulário; * Dialogar | <p><u>Respeito</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Cuidar; * Aceitar. <p><u>Convivência:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Participar; <p><u>Criatividade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Originalidade; * Imaginação. |
| <p>Material: livro, ficha formativa.</p> | |

Nota: Este plano está sujeito a alterações.
Modelo T de unidade de Aprendizagem.

Fundamentação teórica

• Iniciar a aula com os alunos nos seus respectivos lugares

A percepção do tipo de atividades que as crianças realizam na sala de aula é nos dada por quatro elementos referentes aos materiais, ou seja, a sua procedência (valores implícitos e concepções metodológicas), o tipo de interações que possibilitam (estruturação aberta ou fechada), o tipo de atividades que sugerem e estimulam e a sua localização e disposição no espaço (Zabalza, 1998, pp. 138-139).

• Realizar a leitura modelo da história do livro de António Torrado, *Vida de sabonete*

Curto, Morillo e Teixidó (2000, pp. 127-128) referem que o professor, ao ler para os alunos, serve de modelo e ensina o aluno:

- 1) Como e por que se escolhe um texto e não outro.
- 2) Como valoriza o título, como imagina do que tratará o texto, se formula perguntas, antecipa o que virá, usa as ilustrações para saber do que se trata, folheia o livro para se orientar, etc.
- 3) O que pensa enquanto lê: se interrompe, faz comentários, especifica o significado do que foi lido, insiste num ponto duvidoso ou difícil, adivinha o que acontecerá a seguir, certifica-se de ter entendido bem o texto.
- 4) Como se lê: o professor aponta para as crianças onde está o texto, acompanha com o dedo o que vai lendo, para sublinha a correspondência entre o que diz e o que está escrito, vira páginas, etc.

• Solicitar a alguns alunos a leitura do texto;

Jean (2000) menciona que as capacidades das crianças do 1.º ciclo para ler em voz alta depende “das capacidades leitoras dos professores e das diversificações das sessões de leituras” (p. 123).

O autor questiona-se se a “leitura em voz alta feita pelas crianças, e sobretudo por aquelas que revelam dificuldades com a leitura, não é um meio de verificação parcial, mas essencial, das dificuldades encontradas”. e, por outro lado, “a leitura em voz alta pode ser um meio, uma incitação para ler mais atentamente «em silêncio»”. (p. 123). Na medida em que o professor dispõe de um instrumento para avaliar a natureza dos obstáculos com que a criança se depara. Pois a leitura em voz alta funciona como uma lupa, amplificando as resistências e mostrando aquilo que resiste. (Jean, 2000, pp. 123-124)

• Dirigir algumas perguntas de interpretação sobre o texto


Sousa (1992, p. 14) refere que é a partir do texto, em sua função, que se organizam atividades de leitura, de gramática, de escrita e de oralidade. Assim, o texto e a sua leitura são elementos fundamentais e essenciais da disciplina.

Sousa (1992, p. 18) identifica a interpretação de texto e gramática como dois níveis que ocupam “mais tempo” da aula e os que são mais valorizados em avaliações escritas. A interpretação de textos (sem considerar o “texto” da gramática) é de caráter aberto, que “permite/exige intersecções dos mundos dos sujeitos”, quer isto dizer, permite outros discursos.

- **Realizar uma ficha formativa relativa à história com ditado de palavras e ilustração**

2.2.4 Planificação da Área de Estudo do Meio

Quadro 6 – Planificação da Área de Estudo do Meio

| Bibe: 1.º ano Tempo: 20 minutos Data: 11 de junho de 2012 | Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">Plano de Aula</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> Área: Estudo do Meio </div> | |
| Conteúdos Conceptuais | Procedimentos / Métodos |
| <ul style="list-style-type: none"> Atividade experimental: <p>→ Fazer sabonete.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> Iniciar a aula relembrando a história Apresentar o tema: como fazer o sabonete; Pedir aos alunos que leiam e que sigam os procedimentos do protocolo para fazerem o seu sabonete. Solicitar aos alunos que registem o resultado da sua experiência no protocolo após a solidificação do sabonete e embrulhá-lo. |
| Capacidades/Destrezas | Valores/atitude |
| <u>Compreender:</u> <ul style="list-style-type: none"> * Identificar; * Conhecer; * Analisar. <u>Orientação espacial</u> <ul style="list-style-type: none"> * Reconhecer; * Representar; * Identificar; | <u>Respeito</u> <ul style="list-style-type: none"> * Cuidar; * Aceitar. <u>Convivência:</u> <ul style="list-style-type: none"> * Participar; <u>Solidariedade:</u> <ul style="list-style-type: none"> * Respeitar; * Tolerar. |
| Material: protocolo, micro-ondas, corantes, aromas, papel celofane, formas e espátula. | |

Nota: Este plano está sujeito a alterações.
 Modelo T de unidade de Aprendizagem.

Fundamentação teórica

- **Iniciar a aula relembrando a história**

Martins *et al.* (2007, p. 44) referem que o primeiro passo a seguir quando se fazer atividades investigativas ou trabalho prático investigativo é a criação de uma situação contextualizadora que pode ser sugerida pelos alunos ou pelo próprio professor, a partir de situações geradas na sala de aula ou no exterior.

- **Apresentar o tema: como fazer o sabonete**

O Ministério da Educação (2006, p. 115) alega que a curiosidade das crianças pelos fenômenos naturais deve ser encorajada e os alunos incentivados a colocar questões e a procurar respostas através de experiências e pesquisas simples.

- **Pedir aos alunos que leiam e que sigam os procedimentos do protocolo para fazerem o seu sabonete**

Martins *et al.* (2007, p. 44) referem que a realização de uma experiência é descrita como “o que é que vamos fazer, que cuidados devemos ter?”. Os mesmos autores referem ainda que nesta fase, pretende-se que os alunos coloquem em prática a experiência planificada e recolhem dados.

O ministério da Educação (2006, p. 103) tem como um dos objetivos gerais do programa de Estudo do Meio a “utilização de processos simples de conhecimento da realidade envolvente” revelando uma atitude de pesquisa e experimentação.

- **Solicitar aos alunos que registem o resultado da sua experiência no protocolo após a solidificação do sabonete e embrulhá-lo**

O Ministério da Educação (2006, p. 123) menciona que os registos que se efetuam, a propósito das experiências realizadas, deverão ser adequados à idade dos alunos a ter presente apenas a comunicação das descobertas por eles concluídas.

Para Martins *et al.* (2007, p. 44), o aluno deve ser colocado a registar os dados recolhidos, segundo um modelo anteriormente estruturado com esse objetivo, e a interpretá-lo em conjunto. Nesse momento, deverá fazer uma comparação com as suas ideias prévias e, perante isso, avaliar a sua importância para uma resposta à questão inicial.

Capítulo 3

Dispositivos de Avaliação

3.Descrição do Capítulo

Este capítulo destina-se ao desenvolvimento do processo da avaliação. Iniciar-se-á com a contextualização sobre o que é a avaliação, a importância da avaliação no sistema de ensino-aprendizagem e os diversos tipos de avaliação empregues no ensino (avaliação diagnóstica, formativa e sumativa). Farei, ainda dentro deste contexto, uma pequena diferenciação entre a avaliação na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em seguida, apresentam-se duas propostas de atividades, realizadas no âmbito de uma área e um domínio da Educação Pré-Escolar (Área do Conhecimento do Mundo e Domínio da Matemática), realizadas por um grupo de alunos de cinco anos de idade (bibe azul).

Continuamente, serão expostas duas propostas de atividades inseridas nas duas áreas curriculares do 1.º ciclo do ensino básico (Matemática e Língua Portuguesa). Estas atividades foram realizadas numa turma de 2.º e 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, respetivamente.

Posteriormente, serão expostas as análises das classificações obtidas pelos alunos que efetuaram as atividades anteriormente mencionadas, a partir de grelhas de avaliação e de gráficos. Nestes serão descritos os parâmetros, os critérios e as respetivas cotações definidas para avaliação da atividade. Todos os dispositivos de avaliação correspondem a avaliações formativas e seguem uma determinada ordem.

3.1. Fundamentação teórica

A avaliação é uma das fases fundamentais do desenvolvimento curricular e um pré-requisito do ato de ensino. A sua presença é fundamental, pois sem ela, como refere Zabalza (1994), “os professores não poderiam (...) apreciar os resultados dos processos instrutivos, nem classificar os alunos” (p. 219). Quanto ao papel do professor, o mesmo autor defende que este “tem de ser capaz de proceder a boas avaliações e dispor de um amplo reportório de técnicas para as efectuar” (pp. 219-220). Na avaliação considera-se quanto à sua natureza como “processual e sistémica”, ou seja, como menciona Zabalza (1994), é “um conjunto de passos que se condicionam mutuamente” (p.222). Segundo o mesmo autor, a avaliação é “um conjunto de actos ou passos para ir dando consecutivamente” e que contém: um propósito, uma técnica, questões, aplicação, resposta ou conduta dos alunos, correção, classificação e consequências (pp. 222-223).

Para Ferreira (2007), a avaliação é compreendida não só como um “processo externo ao ensino e à aprendizagem, que visa medir os resultados conseguidos pelos alunos em função de objectivos definidos previamente, mas como um processo integrado no ensino e na aprendizagem, realizado com o intuito de os regular” (p. 9).

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1989), a sua função “corresponde a uma análise das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades” (p. 337). Também Ferreira (2007) refere que “na educação escolar, a avaliação assume diferentes funções resultantes das exigências e papéis que lhe são destinados socialmente” (p. 17).

Relativamente às vantagens da avaliação, Ribeiro e Ribeiro (1989) enuncia quatro:

(i) motiva os alunos, ao informá-los dos novos conhecimentos e aptidões que adquiriram, isto é, do sucesso que obtiveram relativamente a certas aprendizagens; (ii) fornece, também aos alunos, do mesmo passo, informação que lhes permite orientar os seus esforços, com o apoio do professor, no sentido de ultrapassar dificuldades relativas às aprendizagens não conseguidas; (iii) permite ao professor identificar pontos onde o plano delineado não resultou, conceber estratégias alternativas de remediação, reorganizar a planificação feita à luz dos resultados reais obtidos; (iv) proporciona (...) em sistemas escolares onde estão atribuídas notas aos alunos (...) uma base indispensável à classificação de resultados (pp. 337-338).

No decorrer do processo de avaliação são pressupostas três etapas segundo Ferreira (2007), sendo elas “a recolha de informação, a análise dessa informação recolhida e a emissão de um juízo de valor” (p. 16). O mesmo autor refere ainda que seja qual for a finalidade ou função da avaliação, esta projeta sempre um juízo de valor, o que prevê uma tomada de decisões. No processo de avaliação, é o aluno o foco da atenção, uma vez que são as suas capacidades, interesses, expectativas, necessidades e o seu ritmo de trabalho, assim como todo o seu percurso de aprendizagem que são alvo de avaliação.

Os autores Ribeiro e Ribeiro (1989) referem que a avaliação detém uma intenção formativa, pois “em situações onde o objetivo fundamental é descrever aprendizagens conseguidas, identificar dificuldades, proporcionar informação relevante para um maior sucesso na tarefa em vista” (p. 341).

De acordo com Fisher (2004), “a avaliação que é feita após planeamento e a aprendizagem avalia não somente a aprendizagem das crianças, mas também a qualidade do ensino” (p. 35). Seguindo o discurso da mesma autora, “não vale a pena levar a cabo qualquer tipo de avaliação se não se fizer nada com os resultados”. Neste contexto os resultados de uma avaliação apenas têm sentido se “influenciarem algo ou

alguém” (p. 35). Gipps (1994, citado por Fisher, 2004) indica que a avaliação “tem duas funções: fornecer informação fora da sala de aula e fornecer informação dentro da sala de aula” (p. 35).

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1989), a avaliação é “uma operação que prepara, acompanha e remata o processo de ensino-aprendizagem e que é o motor do seu constante aperfeiçoamento, pretendendo, em última análise, conduzir todos os alunos a um sucesso pleno no programa de estudos que seguem” (p. 338).

Para Ferreira (2007), a avaliação das aprendizagens envolve um conjunto de passos sequenciados que se condicionam e atuam integradamente, “tem por finalidade a toada de decisões, que podem ser de diagnóstico das necessidades, interesses e pré-requisitos para as novas aprendizagens, de orientação durante o processo de ensino-aprendizagem e ainda de hierarquização e de certificação dos alunos” (p. 23).

Relativamente a quem avalia, Bartolomeis (1999) defende que, faz um levantamento de “presenças e ausências, de semelhanças e diferenças, de características estáveis e de características variáveis; controla e confronta; indica o lugar que a coisa avaliada ocupa numa série ordenada segundo determinados critérios; atribui um grau de significado àquilo que considera; faz previsões” (p. 29). O mesmo autor refere ainda que a atividade da avaliação é “uma característica intrínseca do conhecimento e das decisões práticas”, deste modo, conhecer algo corresponde a “avaliá-lo, a atribuir-lhe um significado, a explica-lo” (p. 29).

A avaliação das aprendizagens abrange vários momentos de avaliação, que pode identificar o antes o durante e o depois. Existem três tipos fundamentais de avaliação, sendo estes a diagnóstica, a formativa e a sumativa, que passo a enunciar.

Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica, “quando efectuada antes da instrução”, “tem como função principal a localização do aluno” (Ferreira, 2007, p. 24). É possível através desta avaliação determinar que pré-requisitos têm o aluno, de forma a dar início a uma nova aprendizagem, verificar o domínio de certos objetivos que possam levá-lo à inclusão num programa mais avançado, “classificar os alunos de acordo com o seu interesse, aptidões, *background*, personalidade e o seu percurso de aprendizagem em relação a uma determinada estratégia de ensino” (p. 24). Ainda o mesmo autor refere que a principal finalidade deste tipo de avaliação consiste em determinar o grau de preparação do aluno antes de este iniciar uma unidade de aprendizagem.

Para os autores Ribeiro e Ribeiro (1989), a avaliação diagnóstica tem como objetivo “proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens” (p. 342). Deste modo, e seguindo os mesmos autores, esta avaliação vai permitir ao docente fazer um “diagnóstico” da situação determinar as medidas necessárias face aos objetivos traçados.

Segundo Cortesão (2002, citado por Ferreira, 2007) este tipo de avaliação deve ser temporário, uma vez que “os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como um ‘rótulo’ que se ‘cola’ para sempre ao aluno mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e o professor (...) consigam um progresso na aprendizagem” (p.24).

De acordo com Ferreira (2007), a avaliação diagnóstica “permite conhecer os interesses e a disposição dos alunos para a aprendizagem, bem como os seus conhecimentos prévios sobre um determinado assunto e ainda as expectativas que têm em relação ao processo de ensino-aprendizagem” (p. 25). Também Santos Guerra (1993, citado por Ferreira, 2007) observa que a avaliação diagnóstica “permite ao professor averiguar os conhecimentos prévios dos alunos, as suas expectativas, as suas concepções sobre o tema a leccionar, sobre a escola, sobre a aprendizagem e, ainda, conhecer as atitudes dos alunos, os seus interesses e necessidades” (p. 25). Hadji (1994, citado por Ferreira, 2007) salienta que a avaliação diagnóstica “permite explorar ou identificar algumas características do aluno para a decisão da sequência de formação mais adequada a essa característica” (p. 25). Desta forma o professor adquire um ponto de partida, ajustando a sua ação para selecionar atividades e objetivos adequados às atividades às particularidades dos alunos, desenvolvendo situações onde os mesmos possam realizar aprendizagens relevantes e significativas.

Os autores Ribeiro e Ribeiro (1989) mencionam que este tipo de avaliação “tem lugar, geralmente, no início de uma unidade ou segmento de ensino, sendo por vezes utilizada, ainda que menos frequentemente, no decorrer do próprio processo de aprendizagem” (p. 342). Segundo os mesmos autores, relativamente aos testes de diagnóstico, referem que incidem sobre “um núcleo restrito de objectivos em volta dos quais se organizam grupos de perguntas, muitas vezes várias perguntas sobre o mesmo objectivo. Tem assim, uma estrutura de malha apertada, que pretende analisar pouco mas em profundidade” (p. 345). No entanto, os testes diagnósticos não se classificam pois pretende-se com estes “facilitar um caminho e nem sequer dizem respeito às aprendizagens a encetar mas sim a aprendizagens anteriores que (...) não

vão ser classificadas fora do contexto” embora possam vir a contribuir para que o presente seja bem sucedido. (Ribeiro e Ribeiro, 1989, p. 346).

Avaliação Formativa

No que diz respeito à avaliação formativa, esta tem como característica principal a de estar integrada no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1989), a avaliação formativa “acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades, para que se possa dar remédio a estas últimas e conduzir a generalidades dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam” (p. 348). Seguindo os mesmos autores, este tipo de avaliação é aplicada no decorrer das unidades de ensino, “devendo ser praticada sistematicamente, de acordo com o plano de avaliação estabelecido” (p. 348).

Hadji (2001, citado por Ferreira, 2007) refere que a “avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve num projecto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação” (p. 27).

Para Ferreira (2007), a avaliação formativa tem como principal função a de informar. O mesmo autor revela que esta avaliação detém como funções principais a “informação dos vários intervenientes no acto educativo sobre o processo de ensino-aprendizagem, o *feedback* sobre os êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelo aluno na aprendizagem e, ainda, a regulação da mesma, com a intervenção atempada” de forma a orientar todo o processo produzido pelo aluno (p. 27).

Segundo Hadji (2001, citado por Ferreira, 2007) “o professor, assim como o aluno, deve poder ‘corrigir’ a sua acção, modificando, se necessário, o seu dispositivo pedagógico, com o objectivo de obter melhores efeitos” recorrendo a diversas estratégias (p. 28). Assim sendo, cabe ao docente detetar quais as dificuldades dos seus alunos, erros e causas para que possa descobrir estratégias adaptadas à sua resolução. Seguindo esta perspetiva, Ferreira (2007) sublinha que a avaliação formativa tem uma função pedagógica que “não visa a sanção e a punição do aluno, porque os seus erros são considerados normais no percurso de aprendizagem, devendo, por isso, ser objecto de exploração e de análise” (p. 28).

De acordo com Ferreira (2007), são várias as vantagens da avaliação formativa na sala de aula: a regulação do processo de aprendizagem, a análise do processo didático e a adoção atempada de medidas de intervenção (p. 29). Para Fisher (2004), a avaliação formativa contém as seguintes características:

(i) é parte integrante do ensino e da aprendizagem; (ii) é uma acumulação contínua de registos efectuados ao longo de todo o dia; (iii) aceita contributos de pais, crianças e de outros adultos que trabalham com a criança; (iv) fornece evidência na qual se pode basear o planeamento futuro; (v) incorpora análise e acção planeadas (p. 36).

Relativamente aos testes formativos, Ribeiro e Ribeiro (1989) esclarecem que estes incidem “sobre um núcleo restrito de objectivos de uma unidade de ensino, avaliando em profundidade e não em extensão” (p. 349). Seguindo esta perspetiva, Bloom (1971, citado por Ribeiro e Ribeiro, 1989) sustenta que os testes formativos “são elaborados, especificamente, para uma dada unidade de ensino e pretendem averiguar onde é que, exactamente, o aluno está a ter dificuldades” (p. 349).

Avaliação sumativa

No que diz respeito à avaliação sumativa, Ribeiro e Ribeiro (1989) defendem que esta “procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado” (p. 359). Os mesmos autores prosseguem, referindo que esta avaliação complementa “um ciclo de avaliação em que foram já utilizadas a avaliação diagnóstica e formativa” que constitui “um instrumento valioso na tomada de decisões sobre opções curriculares ou sobre inovações educativas” (p. 359). Os autores anteriormente referidos defendem ainda que as finalidades a que serve esta avaliação é utilizada “no final de um segmento de ensino já longo, isto é, com uma extensão que justifique o balanço global que se pretende realizar”. É portanto, uma avaliação de “malha larga que pretende uma visão geral e não uma análise em profundidade” (p. 359).

De acordo com Hadji (1994, citado por Ferreira, 2007), “a função sumativa da avaliação realiza-se no final do processo de ensino-aprendizagem (...) normalmente através de testes e exames, e consiste no balanço (uma soma) das aprendizagens dos alunos depois de uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem” (p. 30). Segundo Ferreira (2007), a avaliação sumativa “visa medir e classificar os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos” exprimindo-se quantitativamente atribuindo uma nota num determinado ponto da escala de classificação adotada (p. 30).

Para Arends (1995), a avaliação sumativa utiliza a informação sobre os alunos ou programas após a realização da instrução, com o objetivo de “sumariar o desempenho de um determinado aluno, grupo de alunos ou professor num conjunto de metas ou objectivos de aprendizagem. As avaliações sumativas foram concebidas de forma a ser possível fazer julgamentos sobre os resultados” (p. 229).

A avaliação sumativa pretende informar outras pessoas, segundo Fisher (2004) as pessoas exteriores necessitam de um “resumo que lhe diga em que ponto de desenvolvimento é que a criança está actualmente” (p. 36). A mesma autora destaca as características da avaliação sumativa como sendo as seguintes:

(i) proporciona frases curtas que resumem a informação relativa àquilo que as crianças aprenderam; (ii) é extraída da informação formativa; (iii) assume a forma de uma lista de itens previamente definidos e que vão sendo assinalados à medida que são conferidos; (iv) resume a informação vital e que é mais relevante acerca do que a criança sabe, compreende e consegue fazer; (v) é efectuada nos momentos de mudança; (vi) é concebida para informar as outras pessoas (p. 36).

No que concerne aos testes sumativos, Ribeiro e Ribeiro (1989) referem que estes “incidem sobre um conjunto vasto de objectivos, avaliando aprendizagens representativas dentro desse conjunto e proporcionando, assim, um quadro final de resultados conseguidos” (p. 360). Os mesmos autores mencionam ainda que estes testes “prestam-se à classificação” apesar da “finalidade da avaliação somativa não é classificar os alunos mas sim acrescentar mais um elemento de informação àqueles já recolhidos pelas avaliações diagnóstica e formativa” (p. 361).

Concluindo, os três tipos de avaliação atrás mencionados estão associados pela complementaridade das funções que desempenham e são, por isso, todas utilizadas ao longo do ano escolar.

Avaliação na Educação Pré-Escolar

A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, implicando princípios e procedimentos adequados às suas especificidades.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), “avaliar o processo e os efeitos, implica consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (p. 27). O documento acima referido salienta que a avaliação praticada com as crianças “é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (p. 27). Seguindo ainda o documento anterior, a avaliação é referida como um processo que permite reconhecer “a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas” (p. 93), ou seja, ao avaliar o educador saberá se as atividades que realizou foram estimulantes para o desenvolvimento das crianças e se estas alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender mais. O processo de avaliação permite também que o educador corrija e adeque o processo educativo à evolução dos seus alunos e de apreciar com os pais a evolução destes.

De acordo com a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, a avaliação “é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados às especificidade da actividade educativa no Jardim de infância, tendo em conta a eficácia das respostas educativas”.

Relativamente às finalidades da Educação Pré-Escolar, é importante referi-las uma vez que a avaliação possibilita a recolha sistemática de dados e informação que ao ser analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas, promovendo assim a qualidade das aprendizagens (circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, (p. 2).

A circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, do Ministério da Educação, enuncia as finalidades da avaliação, sendo esta:

(i) contribuir para a adequação das práticas, tendo, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a actividade, tomar decisões, planear a acção; (ii) reflectir sobre os efeitos da acção educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens; (iii) recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual; (iv) promover e acompanhar processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança, favorecendo o desenvolvimento das suas competências e desempenhos, de modo a contribuir para o desenvolvimento de todas e de cada uma; (v) envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permitam enquanto protagonista da sua aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando; (vi) conhecer a criança e o seu contexto, numa perspectiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes – pais, equipa de outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo (p. 3).

Segundo a circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, a avaliação na Educação Pré-Escolar assenta nos seguintes princípios:

(i) coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE; (ii) Utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados; (iii) carácter marcadamente formativo da avaliação; (iv) valorização dos progressos da criança.

Seguindo o mesmo documento, os intervenientes no processo de avaliação são: o educador, a(s) criança(s), a quipá e os encarregados de educação.

O processo de avaliação na Educação Pré-Escolar segue, de acordo com a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa, descrita já anteriormente.

Referente ao documento acima mencionado, a avaliação é um processo contínuo onde se regista a evolução de cada criança, ao longo do tempo. Deste modo, a avaliação utiliza procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados no modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói

conhecimento ou resolve problemas. Assim, todos os procedimentos de avaliação devem ter em consideração a idade e as características desenvolvimentais das crianças. (p. 5).

Avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com o Despacho Normativo n.º 1 de 2005, a avaliação é “parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico” (p. 71). Esta permite ainda “verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo” (Despacho Normativo n.º 50/2005, p. 6461).

O ato de avaliar é um elemento integrante e regulador da prática educativa, pois permite recolher sistematicamente informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens (Despacho Normativo n.º 1/2005, p. 71). Seguindo o mesmo documento, as avaliações das aprendizagens e competências determina nos seguintes princípios:

- (i) consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem; (ii) utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados; (iii) primazia a avaliação formativa com a valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa; (iv) valorização da evolução do aluno; (v) transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados; (vi) diversificação dos intervenientes no processo de avaliação (p. 72).

Os Intervenientes no processo de avaliação no 1.º Ciclo do ensino básico de acordo com Despacho Normativo n.º 1, de 2005, são os seguintes: o professor, o aluno, o conselho de docentes ou o conselho de turma; os órgãos de gestão da escola ou do agrupamento de escolas; o encarregado de educação, os serviços especializados do apoio educativo e a administração educativa (p. 72).

Relativamente ao processo de avaliação no 1.º Ciclo a que o professor procede estão enquadradas em três tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Segundo o Despacho Normativo n.º 1, de 2005, “a avaliação diagnóstica conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional” (p. 72). Quanto à avaliação formativa, o Despacho Normativo n.º 1, de 2005, refere que é “a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistémico e

visa a regulação do ensino e da aprendizagem” (pp. 72-73). Por fim, o mesmo documento refere que a avaliação sumativa “consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular” (p. 73).

Gostaria de enunciar as diferentes práticas de registo de informação da avaliação: as grelhas de avaliação por sua vez constituem um elemento bastante utilizado por parte dos docentes e são um suporte da avaliação que permite traçar, de forma objetiva, lógica e funcional, a avaliação dos conhecimentos dos alunos sobre um determinado conteúdo programático. Para Leite *et al.* (1995), estas grelhas proporcionam a “reflexão atenta das práticas” o que “permite (...) melhoramentos contínuos” (p. 60). Assim, os dispositivos de avaliação permitem ao professor uma maior elucidação dos objetivos dos trabalhos a avaliar nos alunos.

Finalizando, a avaliação é uma área de grande interesse e complexidade pois é preciso avaliar as crianças de uma forma criteriosa, reflexiva e crítica. Sendo a avaliação encarada um elemento fundamental no processo de ensino/aprendizagem, é necessário que esta seja realizada de forma justa e coerente, para que os docentes consigam corrigir e reajustar o processo educativo consoante a evolução do seu aluno. Deste modo, é essencial que o docente esteja preparado para realizar várias avaliações ao longo do processo de aprendizagem das crianças e por isso, elaborei grelhas de avaliação, seguindo uma escala de classificação. Nestas encontram-se registos formados por um grupo de características ou qualidades que são avaliadas através de uma escala que demonstra o grau de cada parâmetro.

Tendbrink (2002), refere que as “escalas de avaliação são instrumentos úteis para observar o desempenho e as realizações dos estudantes” (p. 257). Segundo este autor, “o observador usa a escala para indicar a qualidade, quantidade ou nível de rendimento observado” (p. 259). Ao longo de cada escala, os pontos representam diferentes graus do atributo que se encontra sob observação. (Tendbrink, 2002, p. 259)

Para as avaliações que efetuei, empreguei uma adaptação da escala de Likert, que vai de 1 a 5 com os parâmetros que se pode observar no quadro seguinte:

Quadro 7 – Escala de avaliação utilizada

| Avaliação quantitativa | | Avaliação qualitativa |
|------------------------|------------|-----------------------|
| 1 | De 0 a 2,9 | Fraco |
| 2 | De 3 a 4,9 | Insuficiente |
| 3 | De 5 a 6,9 | Suficiente |
| 4 | De 7 a 8,9 | Bom |
| 5 | De 9 a 10 | Muito Bom |

3.2 Dispositivos de avaliação da área do Conhecimento do Mundo

3.2.1 Enquadramento

A presente atividade pertence à Área do Conhecimento do Mundo e é referente a uma aula lecionada no dia 31 de outubro de 2012 realizada pela turma do bibe azul B. Antes de dar início a esta atividade falei com os alunos sobre os continentes e mostrei um mapa-mundo para que todos pudessem acompanhar. De seguida entreguei a ficha que tinha o rebordo dos continentes e ia acompanhada de um envelope que continha os seis continentes já recortados, em branco e com a sua identificação. A atividade tinha como intuito os alunos colarem os continentes no sítio correspondente ao rebordo e pintarem da cor pedida.

No final as crianças realizaram a proposta de atividade presente no anexo 1.

Neste dia faltaram alguns alunos e por isso só estiveram presentes 19 alunos.

3.2.2 Descrição de parâmetros, critérios e cotações

No exercício proposto pretende-se que os alunos cole os continentes no sítio correto de forma a completar o mapa-mundo.

Complementar a este exercício, os alunos devem pintar os continentes com as cores pedidas.

Continuamente, serão descritos os parâmetros e critérios utilizados na avaliação da atividade do domínio de matemática.

- **Identifica o continente americano**

Pretende-se que as crianças saibam identificar onde fica o continente Americano colando-o no sítio certo e pintando de cor-de-rosa. Para este parâmetro foram selecionados os seguintes critérios:

- ⇒ Cola o continente Americano e pinta de cor-de-rosa.
- ⇒ Cola o continente Americano e não pinta.
- ⇒ Não cola o continente Americano.

• **Identifica o continente europeu**

Pretende-se que as crianças saibam identificar onde fica o continente europeu colando-o no sítio certo e pintando de verde. Para este parâmetro foram selecionados os seguintes critérios:

- ⇒ Cola o continente Europeu e pinta de verde.
- ⇒ Cola o continente Europeu e não pinta.
- ⇒ Não cola o continente Europeu.

• **Identifica o continente asiático**

Pretende-se que as crianças saibam identificar onde fica o continente asiático colando-o no sítio certo e pintando de vermelho. Para este parâmetro foram selecionados os seguintes critérios:

- ⇒ Cola o continente Asiático e pinta de encarnado.
- ⇒ Cola o continente Asiático e não pinta.
- ⇒ Não cola o continente Asiático.

• **Identifica o continente africano**

Pretende-se que as crianças saibam identificar onde fica o continente Africano colando-o no sítio certo e pintando de castanho. Para este parâmetro foram selecionados os seguintes critérios:

- ⇒ Cola o continente Africano e pinta de castanho.
- ⇒ Cola o continente Africano e não pinta.
- ⇒ Não cola o continente Africano.

• **Identifica o continente da Oceânia**

Pretende-se que as crianças saibam identificar onde fica o continente da Oceânia colando-o no sítio certo e pintando de laranja. Para este parâmetro foram selecionados os seguintes critérios:

⇒ Cola o continente da Oceânia e pinta de laranja.

⇒ Cola o continente Oceânia e não pinta.

⇒ Não cola o continente Oceânia.

• **Identifica o continente da Antártida**

Pretende-se que as crianças saibam identificar onde fica o continente da Antártida colando-o no sítio certo e pintando de amarelo. Para este parâmetro foram selecionados os seguintes critérios:

⇒ Cola o continente da Antártida e pinta de amarelo.

⇒ Cola o continente da Antártida e não pinta.

⇒ Não cola o continente da Antártida.

• **Motricidade fina**

Pretende-se verificar se a criança foi rigorosa no traço ao pintar e se colou corretamente os continentes. Para este parâmetro foram selecionados os seguintes parâmetros:

⇒ Cola os continentes de forma adequada.

⇒ Cola os continentes de forma inadequada.

⇒ Pinta nos limites dos continentes.

⇒ Pinta metade dos continentes.

⇒ Pinta os continentes deixando espaços em branco.

⇒ Pinta os continentes deixando espaços em branco.

No seguinte quadro, encontra-se uma tabela onde são atribuídas as cotações a cada critério estabelecido.

Quadro 8 – Tabela de parâmetros, critérios e cotações de dispositivo de avaliação do Conhecimento do Mundo

| Parâmetros | Critérios | | Cotações |
|--|--|-----|----------|
| 1. Identificação do continente Americano. | Cola o continente Americano e pinta de cor-de-rosa. | 1 | 1 |
| | Cola o continente Americano e não pinta. | 0,5 | |
| | Não cola o continente Americano, | 0 | |
| 2. Identificação do continente Europeu. | Cola o continente Europeu e pinta de verde. | 1 | 1 |
| | Cola o continente Europeu e não pinta. | 0,5 | |
| | Não cola o continente Europeu. | 0 | |
| 3. Identificação do continente Asiático. | Cola o continente Asiático e pinta de encarnado. | 1 | 1 |
| | Cola o continente Asiático e não pinta. | 0,5 | |
| | Não cola o continente Asiático. | 0 | |
| 4. Identificação do continente Africano. | Cola o continente Africano e pinta de castanho. | 1 | 1 |
| | Cola o continente Africano e não pinta de castanho. | 0,5 | |
| | Não cola o continente Africano. | 0 | |
| 5. Identificação do continente da Oceânia. | Cola o continente da Oceânia e pinta de laranja. | 1 | 1 |
| | Cola o continente da Oceânia e não pinta de laranja. | 0,5 | |
| | Não cola o continente da Oceânia. | 0 | |
| 6. Identificação do continente Antártico. | Cola o continente Antártico e pinta de amarelo. | 1 | 1 |
| | Cola o continente antártico e não pinta de amarelo. | 0,5 | |
| | Não cola o continente Antártico. | 0 | |
| 7. Motricidade fina | Cola os continentes de forma adequada. | 2 | 4 |
| | Cola os continentes de forma inadequada. | 0 | |
| | Pinta nos limites dos continentes. | 2 | |
| | Pinta metade dos continentes. | 1 | |
| | Pinta os continentes deixando espaços em branco | 0,5 | |
| | Pinta os continentes deixando espaços em branco | 0 | |
| Total | | | 10 |

3.2.3 Grelha de avaliação

O quadro seguinte representa a grelha para aferir os resultados da Avaliação da Atividade do Conhecimento do Mundo.

Quadro 9 – Grelha de avaliação do dispositivo de avaliação da Área do Conhecimento do Mundo

| Parâmetros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Soma total |
|------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|--------------------|
| Cotações | Cotações de 0 a 1 | Cotações de 0 a 1 | Cotações de 0 a 1 | Cotações de 0 a 1 | Cotações de 0 a 1 | Cotações de 0 a 1 | Cotações de 0 a 4 | Cotações de 0 a 10 |
| Alunos | | | | | | | | |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 6,5 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 9 |
| 3 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2,5 | 8 |
| 4 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 2,5 | 8 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 10 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 10 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2,5 | 8,5 |
| 8 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 6 |
| 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2,5 | 8,5 |
| 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 6,5 |
| 11 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 2 | 5 |
| 12 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 9,5 |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2,5 | 8,5 |
| 14 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2,5 | 8 |
| 15 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 10 |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2,5 | 8,5 |
| 17 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 10 |
| 18 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2,5 | 8,5 |
| 19 | 1 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 1 | 2,5 | 6,5 |
| Média | | | | | | | | 8,18 |

3.2.4 Descrição da grelha de avaliação

Através desta avaliação podemos observar os resultados dos alunos. É possível verificar que na maioria, os alunos conseguiram identificar os seis continentes e colorirlos da cor pedida, exceto um aluno que apenas colou os continentes mas não os

coloriu. O Parâmetro da motricidade fina regista-se uma maior diversidade de resultado uma vez que este difere muito de aluno para aluno. No global, regista-se apenas um aluno com nota baixa, no limiar entre a negativa e a positiva (5 valores) e quatro alunos com o resultado máximo (10 valores).

3.2.5 Apresentação dos resultados em gráfico

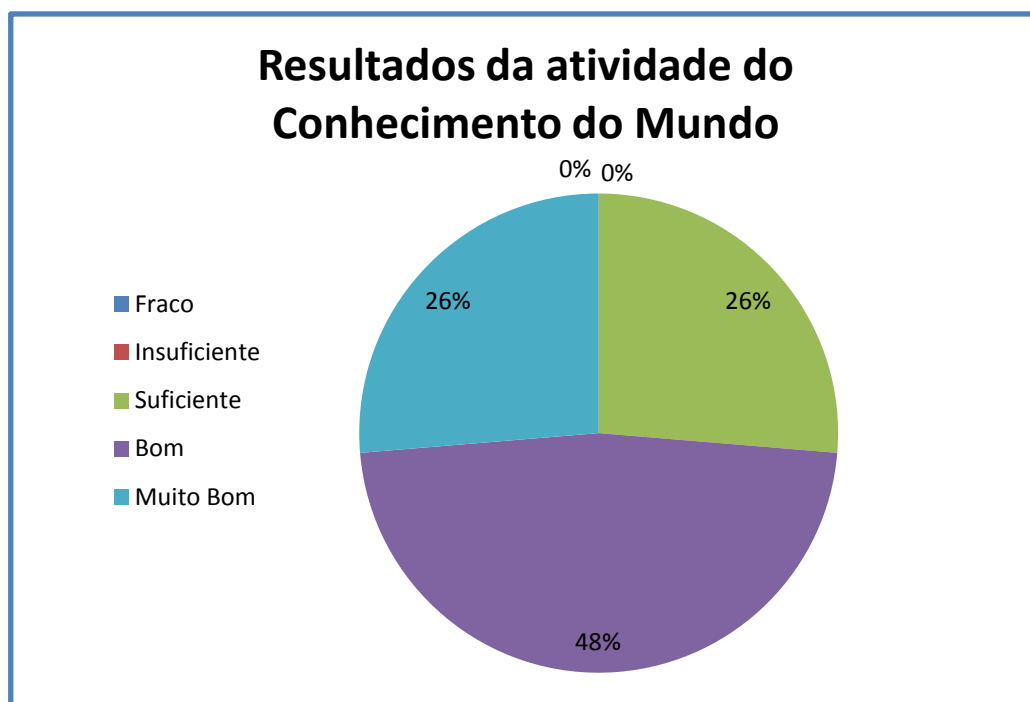


Figura 24 - Gráfico Circular dos resultados da atividade do Conhecimento do Mundo

3.2.6 Análise do gráfico

Através da observação do gráfico circular presente na figura pode-se observar que num total de 19 alunos presentes, 26% dos alunos obtiveram como classificação de Suficiente, 48% dos alunos obtiveram a classificação de Bom e os restantes 26% obtiveram a classificação de Muito Bom. Assim sendo, conclui-se que a maior parte dos alunos obteve a classificação de Bom, entre 7 e 8,9 e nenhum aluno obteve classificação de Fraco ou Insuficiente. A média das notas dos alunos nesta atividade foi de 8,18 valores.

3.3 Dispositivos de avaliação do domínio da Matemática

3.3.1 Enquadramento

A atividade n.º 2 foi realizada também no bibe azul no mesmo dia que a atividade n.º 1, por isso assistiu os mesmos 19 alunos. Esta atividade diz respeito ao Domínio da Matemática e vinha em seguimento do tema da área do Conhecimento do Mundo *Os continentes* e encontra-se em Anexo 2.

Para esta aula levei um mapa-mundo em formato A3, a cores com quadrículas, para colocar no quadro e para os alunos e recortei peças do Material Cuisenaire para em conjunto realizarmos um itinerário e passar por todos os continentes. No início disse aos alunos que éramos uns piratas e que para encontrarmos o tesouro tínhamos de seguir as pistas do mapa, nesse mapa estavam o número de quadrículas que tínhamos de andar que correspondiam a determinadas peças do material Cuisenaire.

3.3.2 Descrição de parâmetros, critérios e cotações

Nesta atividade pretendia-se que os alunos seguissem as minhas orientações e à medida que fossem respondendo corretamente às perguntas, iam colando as peças certas nas quadrículas certas.

• Identificação do ponto de partida do itinerário

Pretende-se que os alunos saibam identificar onde fica o ponto de partida colando o barco dos piratas. Para este parâmetro foram selecionados os seguintes critérios:

- ⇒ Cola o barco dos piratas na quadrícula certa.
- ⇒ Não cola o barco dos piratas na quadrícula certa.

• Identificação das peças do material Cuisenaire nas quadrículas certas

Pretende-se que os alunos saibam identificar as peças do material Cuisenaire pela ordem por mim ditada ao longo do itinerário. Para este parâmetro foram selecionados os seguintes critérios:

- ⇒ Cola a peça encarnada na quadrícula certa.
- ⇒ Não cola a peça encarnada na quadrícula certa.
- ⇒ Cola a peça verde escura na quadrícula certa.
- ⇒ Não cola a peça verde escura na quadrícula certa.
- ⇒ Cola a peça cor-de-rosa na quadrícula certa.
- ⇒ Não cola a peça cor-de-rosa na quadrícula certa.
- ⇒ Cola a peça azul na quadrícula certa.

- ⇒ Não cola a peça azul certa.
- ⇒ Cola a peça verde clara na quadrícula certa.
- ⇒ Não cola a peça verde clara na quadrícula certa.
- ⇒ Cola a peça branca na quadrícula certa.
- ⇒ Não cola a peça branca na quadrícula certa.
- ⇒ Cola a peça encarnada na quadrícula certa.
- ⇒ Não cola a peça encarnada na quadrícula certa.
- ⇒ Cola a peça verde clara na quadrícula certa.
- ⇒ Não cola a peça verde clara na quadrícula certa.
- ⇒ Cola a peça amarela na quadrícula certa.
- ⇒ Não cola a peça amarela na quadrícula certa.
- ⇒ Cola a peça verde clara na quadrícula certa.
- ⇒ Não cola a peça verde clara na quadrícula certa.
- ⇒ Cola a peça branca na quadrícula certa.
- ⇒ Não cola a peça branca na quadrícula certa.
- ⇒ Cola a peça branca na quadrícula certa.
- ⇒ Não cola a peça branca na quadrícula certa.

• **Identificação do ponto de chegada no itinerário**

Pretende-se que os alunos saibam identificar o ponto de chegada do itinerário.

Para este parâmetro foram selecionados os seguintes critérios:

- ⇒ Cola a peça na última quadrícula certa.
- ⇒ Não cola a peça na última quadrícula certa.

De seguida, no quadro 10, encontra-se uma tabela onde são atribuídas as cotações a cada critério estabelecido para esta atividade.

Quadro 10 – Tabela de parâmetros, critérios e cotações de dispositivo de avaliação do Domínio da Matemática

| Parâmetros | Critérios | | Cotações |
|---|---|------|----------|
| 1. Identificação do ponto de partida do itinerário. | 1.1.Cola o barco dos piratas na quadrícula certa. | 0,5 | 0,5 |
| | 1.2.Não cola o barco na quadrícula. | 0 | |
| 2. Identificação das peças do material Cuisenaire nas quadrículas certas. | 2.1.Cola a peça encarnada na quadrícula certa. | 0,75 | 9 |
| | 2.2.Não cola a peça encarnada na quadrícula. | 0 | |
| | 2.3.Cola a peça verde escura na quadrícula certa. | 0,75 | |
| | 2.4.Não cola a peça verde escura na quadrícula. | 0 | |
| | 2.5.Cola a peça cor-de-rosa na quadrícula certa. | 0,75 | |
| | 2.6.Não cola a peça cor-de-rosa na quadrícula. | 0 | |
| | 2.7.Cola a peça azul na quadrícula certa. | 0,75 | |
| | 2.8.Não cola a peça azul na quadrícula. | 0 | |
| | 2.9.Cola a peça verde clara na quadrícula certa. | 0,75 | |
| | 2.10.Não cola a peça verde clara na quadrícula. | 0 | |
| | 2.11.Cola a peça branca na quadrícula certa. | 0,75 | |
| | 2.12.Não cola a peça branca na quadrícula. | 0 | |
| | 2.13.Cola a peça encarnada na quadrícula certa. | 0,75 | |
| | 2.14.Não cola a peça encarnada na quadrícula. | 0 | |
| | 2.15.Cola a peça verde clara na quadrícula certa. | 0,75 | |
| | 2.16.Não cola a peça verde clara na quadrícula. | 0 | |
| | 2.17.Cola a peça amarela na quadrícula certa. | 0,75 | |
| | 2.18.Não cola a peça amarela na quadrícula. | 0 | |
| | 2.19.Cola a peça verde clara na quadrícula certa. | 0,75 | |
| | 2.20.Não cola a peça verde clara na quadrícula. | 0 | |
| | 2.21.Cola a peça branca na quadrícula certa. | 0,75 | |
| | 2.22.Não cola a peça branca na quadrícula. | 0 | |
| | 2.23.Cola a peça branca na quadrícula certa. | 0,75 | |
| | 2.24.Não cola a peça branca na quadrícula. | 0 | |
| 3. Identificação do ponto de chegada no itinerário. | 3.1 – Cola a peça na última quadrícula correta. | 0,5 | 0,5 |
| | 3.2 – Não cola a peça na última quadrícula correta. | 0 | |
| Total | | | 10 |

3.3.3 Grelha de avaliação

Quadro 11 – Grelha de avaliação dos parâmetros do dispositivo de avaliação do Domínio da Matemática

| Parâmetros | 1. Identificação do ponto de partida do itinerário. | | 2. Identificação das peças do material Cuisenaire nas quadrículas certas | | | | | | | | | | | | | 3. Identificação do ponto de partida. | | Soma das cotações |
|------------------|---|------|--|------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|--------------------|---------------------------------------|-----|-------------------|
| Critérios Alunos | 1.1. | 1.2. | 2.1. | 2.3. | 2.5. | 2.7. | 2.9. | 2.11. | 2.13. | 2.15. | 2.17. | 2.19. | 2.21 | 2.23 | Não cola as peças. | 3.1 | 3.2 | 0 a 10 |
| | 0,5 | 0 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0 | 0,5 | 0 | |
| 1 | 0,5 | | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | | 0,75 | | | | | | | | | 0 | 4,25 |
| 2 | 0,5 | | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | | 0,75 | | | | | | | | 0 | 5 |
| 3 | 0,5 | | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | | | | | | | | 0 | 5,75 |
| 4 | 0,5 | | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | | 0,75 | 0,75 | | | | | | | | 0 | 5 |
| 5 | 0,5 | | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | | | 0,75 | 0,75 | 0,75 | | 0,5 | | 8,5 |
| 6 | 0,5 | | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | | | 0,75 | 0,75 | 0,75 | | 0,5 | | 8,5 |
| 7 | 0,5 | | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | | | 0,75 | 0,75 | 0,75 | | 0,5 | | 8,5 |
| 8 | 0,5 | | 0,75 | 0,75 | | | | | | | | | | | | | 0 | 2 |
| 9 | 0,5 | | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | | | 0,75 | 0,75 | 0,75 | | 0,5 | | 8,5 |
| 10 | 0,5 | | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | | | 0,75 | 0,75 | 0,75 | | 0,5 | | 8,5 |
| 11 | 0,5 | | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | | | 0,75 | | | | | 0 | 6,5 |
| 12 | 0,5 | | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | | | | | | 0 | 7,25 |
| 13 | 0,5 | | 0,75 | 0,75 | | | | | | | | | | | 0 | | 0 | 2 |
| 14 | 0,5 | | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | | 0,75 | 0,75 | | | | 0,75 | 0,75 | | 0,5 | | 7 |
| 15 | 0,5 | | | 0,75 | | 0,75 | 0,75 | | 0,75 | | | | | | 0 | | 0 | 3,5 |
| 16 | 0,5 | | 0,75 | 0,75 | 0,75 | | | | | | | | 0,75 | 0,75 | 0 | 0,5 | | 4,75 |
| 17 | 0,5 | | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | | | | | | | | | | | 0 | 3,5 |
| 18 | 0,5 | | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | | | | | | | | 0 | 5,75 |
| 19 | 0,5 | | 0,74 | 0,75 | 0,75 | 0,75 | | | | | | | | | | | 0 | 3,5 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | Média | | 5,7 |

Quadro 12 – Grelha de avaliação final do dispositivo de avaliação do Domínio da Matemática

| Parâmetros | 1 | 2 | 3 | Soma total |
|------------------------|----------------------------|--------------------------|----------------------------|---------------------------|
| Cotações Alunos | Cotações de 0 a 0.5 | Cotações de 0 a 9 | Cotações de 0 a 0.5 | Cotações de 0 a 10 |
| 1 | 0,5 | 3,75 | 0 | 4,25 |
| 2 | 0,5 | 4,5 | 0 | 5 |
| 3 | 0,5 | 5,25 | 0 | 5,75 |
| 4 | 0,5 | 4,5 | 0 | 5 |
| 5 | 0,5 | 7,5 | 0,5 | 8,5 |
| 6 | 0,5 | 7,5 | 0,5 | 8,5 |
| 7 | 0,5 | 7,5 | 0,5 | 8,5 |
| 8 | 0,5 | 1,5 | 0 | 2 |
| 9 | 0,5 | 7,5 | 0,5 | 8,5 |
| 10 | 0,5 | 7,5 | 0,5 | 8,5 |
| 11 | 0,5 | 6 | 0 | 6,5 |
| 12 | 0,5 | 6,75 | 0 | 7,25 |
| 13 | 0,5 | 1,5 | 0 | 2 |
| 14 | 0,5 | 6 | 0,5 | 7 |
| 15 | 0,5 | 3 | 0 | 3,5 |
| 16 | 0,5 | 3,75 | 0,5 | 4,75 |
| 17 | 0,5 | 3 | 0 | 3,5 |
| 18 | 0,5 | 5,25 | 0 | 5,75 |
| 19 | 0,5 | 3 | 0 | 3,5 |
| Média | | | | 5,7 |

3.3.4 Descrição da grelha de avaliação

Através da observação das grelhas de avaliação é possível verificar que nesta atividade, houve sete alunos que obtiveram classificação negativa, entre 2 e 4,75 valores, os restantes 12 alunos tiveram nota positiva.

Todos os alunos conseguiram identificar o ponto de partida e a maioria conseguiu iniciar o itinerário de forma correta. No global, os alunos a meio do percurso, como colaram de forma incorreta as peças verde clara e amarela, não conseguiram alcançar o ponto de chegada.

3.3.5 Apresentação dos resultados em gráfico

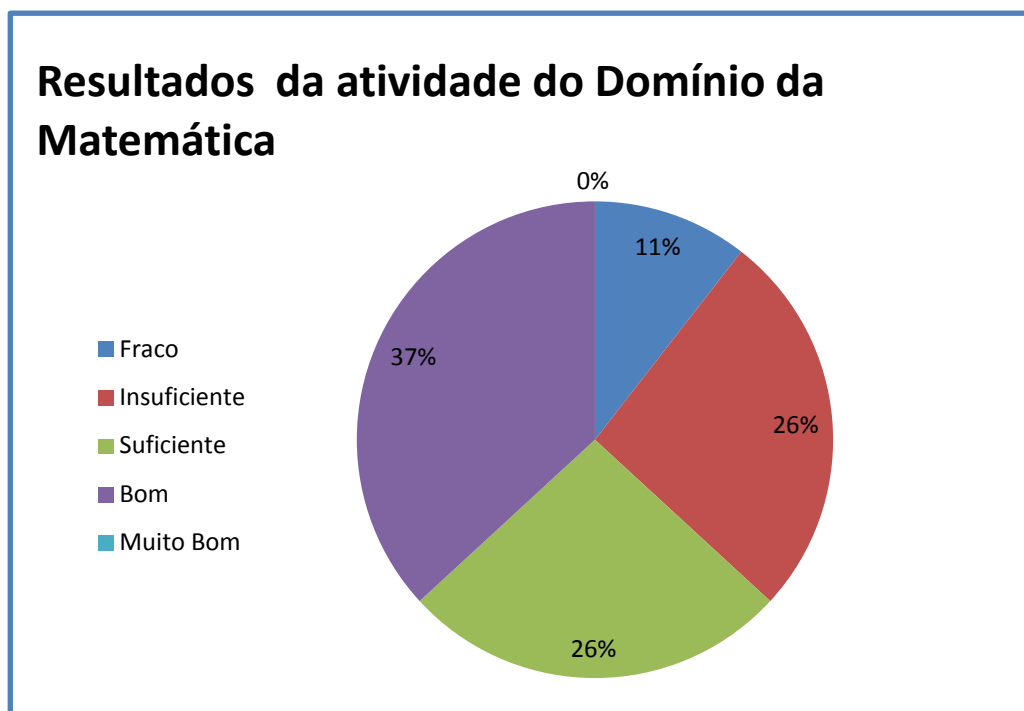


Figura 25 - Gráfico Circular dos resultados da atividade do Domínio de Matemática

3.3.6 Análise de gráfico

Através da observação desta figura posso concluir que nesta atividade, 11% dos alunos obtiveram como classificação de Fraco, 26% com Insuficiente, outros 26% com Suficiente e 37% com Bom. Apesar de nesta atividade, surgir notas negativas, a percentagem de notas positivas é superior, o que perfaz uma média de 5,7 valores.

3.4 Dispositivo de avaliação da área de Matemática

3.4.1 Enquadramento

A atividade n.º 3 foi realizada no 2.º ano B no dia 27 de abril de 2012, por 26 alunos. Esta atividade diz respeito à Área de Matemática relativamente a uma aula que lecionei com o material Pentaminós.

Nesta aula, o objetivo era ensinar aos alunos como calcular o perímetro e para este fim levei algumas peças do material para exemplificar e para consolidar entreguei esta ficha para fazer com os alunos. No início eu dava as peças e eles tinham que calcular o seu perímetro, depois tinham de achar uma peça que perfizesse uma quantidade de perímetro pedida na ficha e para terminar, construímos uma figura todos em conjunto para descobrir o total do seu perímetro. Esta atividade pode ser visível no anexo 3.

3.4.2 Descrição de parâmetros, critérios e cotações

Nesta atividade pretendia-se que os alunos calculassem o perímetro das peças do material Pentaminós que iam colando na ficha e no último exercício, tinham de realizar uma construção com várias peças e calcular o seu perímetro.

Continuamente, serão descritos os parâmetros e critérios utilizados na avaliação da atividade da área de Matemática.

- **Cálculo do perímetro do exercício 1.1.**

Pretende-se que os alunos consigam calcular o perímetro da peça do material Pentaminós.

Para este parâmetro foram selecionados os seguintes critérios:

- ⇒ Calcula corretamente o perímetro da peça.
- ⇒ Não Calcula corretamente o perímetro da peça.

- **Cálculo do perímetro do exercício 1.2.**

Pretende-se que os alunos consigam calcular o perímetro da peça do material Pentaminós.

Para este parâmetro foram selecionados os seguintes critérios:

- ⇒ Calcula corretamente o perímetro da peça.
- ⇒ Não calcula corretamente o perímetro da peça.

- **Identificação da peça Pentaminós do exercício 2.**

Pretende-se que os alunos identifiquem a peça que perfaz 10 unidades de perímetro e de seguida que demonstrem o cálculo que fizeram.

Para este parâmetro foram selecionados os seguintes critérios:

- ⇒ Identifica a peça e realiza corretamente o cálculo do perímetro.
- ⇒ Não identifica a peça e não realiza o cálculo do perímetro.

- **Cálculo do perímetro do exercício 3.**

Pretende-se que os alunos construam uma imagem com quatro peças do material Pentaminós para posteriormente calcularem o total do perímetro da figura.

Para este parâmetro foram selecionados os seguintes critérios:

- ⇒ Constrói corretamente a figura solicitada.
- ⇒ Não constrói corretamente a figura solicitada.
- ⇒ Apresenta o cálculo correto do perímetro.
- ⇒ Não apresenta o cálculo correto do perímetro.

De seguida, no quadro 13, encontra-se uma tabela onde são atribuídas as cotações a cada critério estabelecido a esta atividade.

Quadro 13 – Tabela de parâmetros, critérios e cotações de dispositivo de avaliação da Área de Matemática

| Parâmetros | Critérios | | Cotações |
|--------------------------------------|--|-----|----------|
| 1.1. Cálculo do perímetro. | Calcula corretamente o perímetro da peça. | 2 | 2 |
| | Não calcula corretamente o perímetro da peça. | 0 | |
| 1.2. Cálculo do perímetro. | Calcula corretamente o perímetro da peça. | 2 | 2 |
| | Não calcula corretamente o perímetro da peça. | 0 | |
| 2. Identificação da peça Pentaminós. | Identifica a peça e realiza corretamente o cálculo do perímetro. | 2,5 | 2,5 |
| | Não identifica a peça e não realiza o cálculo do perímetro. | 0 | |
| 3. Cálculo do perímetro. | Constrói corretamente a figura solicitada. | 1,5 | 3,5 |
| | Não constrói corretamente a figura solicitada. | 0 | |
| | Apresenta o cálculo correto do perímetro. | 2 | |
| | Não apresenta o cálculo correto do perímetro. | 0 | |
| Total | | | 10 |

3.4.3 Grelha de avaliação

Quadro 14 – Grelha de avaliação dos parâmetros do dispositivo de avaliação da Área da Matemática

| Parâmetros | 1.1 | | 1.2 | | 2. | | 3. | | | | Soma |
|-------------------|------------|---|------------|---|-----------|---|-----------|---|---|---|-------------|
| Alunos | 2 | 0 | 2 | 0 | 2,5 | 0 | 1,5 | 0 | 2 | 0 | 10 |
| 1 | 2 | | 2 | | 2,5 | | 1,5 | | 2 | | 10 |
| 2 | 2 | | 2 | | 2,5 | | 1,5 | | 2 | | 10 |
| 3 | | 0 | 2 | | 2,5 | | 1,5 | | | 0 | 6 |
| 4 | 2 | | | 0 | 2,5 | | 1,5 | | 2 | | 8 |
| 5 | 2 | | 2 | | 2,5 | | 1,5 | | 2 | | 10 |
| 6 | 2 | | 2 | | 2,5 | | 1,5 | | | 0 | 8 |
| 7 | 2 | | 2 | | 2,5 | | 1,5 | | 2 | | 10 |
| 8 | 2 | | 2 | | 2,5 | | 1,5 | | 2 | | 10 |
| 9 | 2 | | | 0 | 2,5 | | 1,5 | | 2 | | 8 |
| 10 | 2 | | 2 | | 2,5 | | 1,5 | | 2 | | 10 |
| 11 | 2 | | 2 | | 2,5 | | 1,5 | | | | 8 |
| 12 | 2 | | 2 | | 2,5 | | 1,5 | | 2 | | 10 |
| 13 | 2 | | 2 | | 2,5 | | 1,5 | | 2 | | 10 |
| 14 | 2 | | 2 | | 2,5 | | | 0 | 2 | | 8,5 |
| 15 | 2 | | 2 | | 2,5 | | 1,5 | | 2 | | 10 |
| 16 | 2 | | 2 | | 2,5 | | 1,5 | | | 0 | 8 |
| 17 | 2 | | 2 | | 2,5 | | 1,5 | | 2 | | 10 |
| 18 | 2 | | | 0 | 2,5 | | 1,5 | | | 0 | 6 |
| 19 | | 0 | 2 | | 2,5 | | | 0 | | 0 | 4,5 |
| 20 | 2 | | 2 | | 2,5 | | 1,5 | | 2 | | 10 |
| 21 | 2 | | 2 | | 2,5 | | 1,5 | | | 0 | 8 |
| 22 | 2 | | | 0 | 2,5 | | | 0 | | 0 | 4,5 |
| 23 | 2 | | 2 | | 2,5 | | 1,5 | | | 0 | 8 |
| 24 | 2 | | | 0 | 2,5 | | 1,5 | | 2 | | 8 |
| 25 | 2 | | 2 | | 2,5 | | 1,5 | | | 0 | 8 |
| 26 | 2 | | 2 | | 2,5 | | 1,5 | | 2 | | 10 |
| Média | | | | | | | | | | | 8,52 |

3.4.4 Descrição da grelha de avaliação

Após a observação desta grelha de avaliação constata-se que dos 26 alunos que efetuaram a atividade proposta, houve registo de apenas dois resultados insuficientes (4,5 valores). Os restantes alunos obtiveram resultado positivo, sendo que 12 alunos tiveram a classificação total de 10 valores, o que equivale a Muito bom. Os restantes 12 alunos obtiveram as classificações entre suficiente e Bom.

Examinando esta grelha, verifica-se que no geral, os alunos compreenderam a forma de calcular o perímetro apesar de algumas distrações nos cálculos, os resultados registarem a resposta incorreta nos alunos que obtiveram notas mais baixas.

Nesta turma, a média das classificações foi de 8,52 valores.

3.4.5 Apresentação dos resultados em gráfico

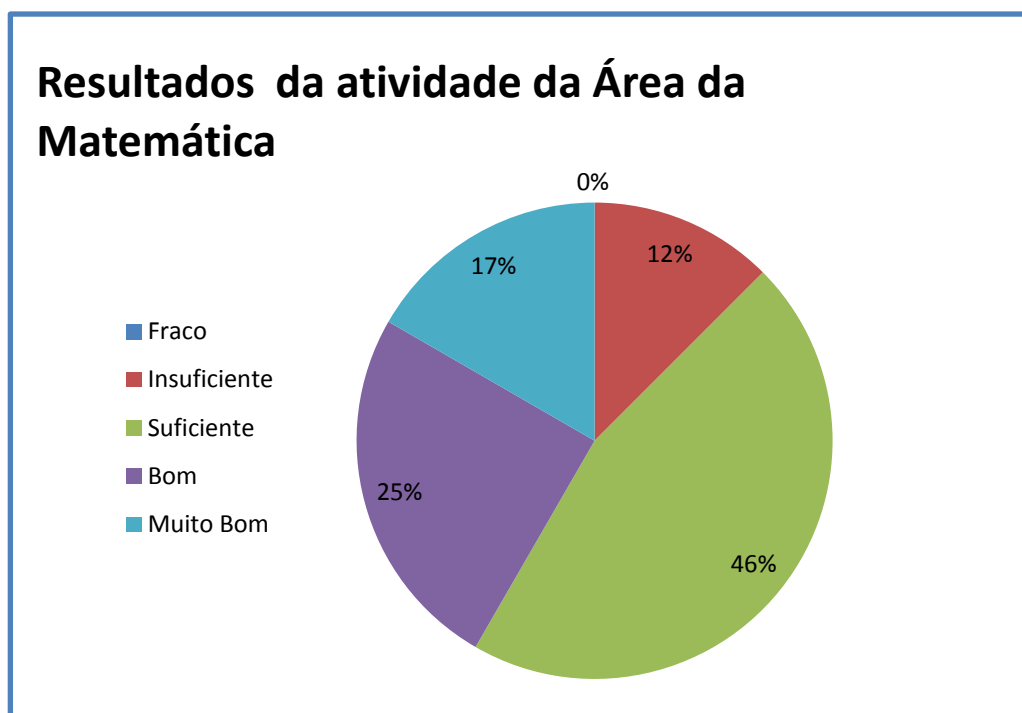


Figura 26 - Gráfico Circular dos resultados da atividade da Área de Matemática

3.4.6 Análise do gráfico

Mediante a observação deste gráfico conclui-se que apenas 8% dos alunos obteve a classificação de Insuficiente, mas a mesma percentagem de alunos também teve Suficiente. Contrastando, 38% dos alunos obteve a classificação de Bom e 46% a classificação de Muito Bom.

3.5 Dispositivo de avaliação da área de Português

3.5.1 Enquadramento

A atividade n.º 4 foi realizada no 1.º ano B no dia 22 de maio de 2012, na qual assistiram 24 alunos. Esta atividade diz respeito à Área de Português relativamente a uma aula que lecionei acerca da noção verbal.

Nesta aula, o objetivo era introduzir nos alunos a noção do verbo e para isso levei umas imagens ilustrativas de algumas ações para explicar. Após realizar alguns exercícios como exemplo com os alunos distribui pelos alunos a ficha, que está no anexo 4, que é o dispositivo em avaliação.

3.5.2 Descrição de parâmetros, critérios e cotações

Nesta atividade pretendia-se que os alunos conseguissem identificar os verbos nas frases sublinhando, completando frases com lacunas com o verbo certo e para terminar, identificar os verbos num pequeno texto e escrevê-los.

- **Identificação de verbos.**

Pretende-se que os alunos identifiquem os verbos da frase sublinhando o mesmo.

Para este parâmetro foram selecionados os seguintes critérios:

- ⇒ Sublinha o verbo correto em quatro frases.
- ⇒ Sublinha o verbo correto em três frases.
- ⇒ Sublinha o verbo correto em duas frases.
- ⇒ Sublinha o verbo correto em uma frase.
- ⇒ Não sublinha o verbo correto.

- **Aplicação de tempos verbais na frase.**

Pretende-se que os alunos completem a frase com o verbo que está no foguetão para que a frase faça sentido.

Para este parâmetro foram selecionados os seguintes critérios:

- ⇒ Completa seis frases com o verbo correto.
- ⇒ Completa cinco frases com o verbo correto.
- ⇒ Completa quatro frases com o verbo correto.
- ⇒ Completa três frases com o verbo correto.
- ⇒ Completa duas frases com o verbo correto.
- ⇒ Completa uma frase com o verbo correto.
- ⇒ Não completa as frases com o verbo.
- ⇒ Por cada erro ortográfico desconta 0.3.

- **Identificação e aplicação de formas verbais**

Pretende-se que os alunos identifiquem o verbo na Lengalenga sublinhando. De seguida os alunos devem registar o verbo na mesma linha.

Para este parâmetro foram seleccionados os seguintes critérios:

- ⇒ Identifica e regista o verbo nas cinco frases.
- ⇒ Identifica e regista o verbo nas quatro frases.
- ⇒ Identifica e regista o verbo nas três frases.
- ⇒ Identifica e regista o verbo nas duas frases.
- ⇒ Identifica e regista o verbo numa frase.
- ⇒ Não identifica e regista o verbo na frase.
- ⇒ Por cada erro ortográfico desconta 0.3.

De seguida, no quadro 15, encontra-se a tabela onde são atribuídas as cotações a cada critério estabelecido.

Quadro 15 – Tabela de parâmetros, critérios e cotações de dispositivo de avaliação da Área de Português

| Parâmetros | Critérios | | Cotações |
|---|---|------|----------|
| 1. Identificação de verbos. | Sublinha o verbo correto em quatro frases. | 3 | 3 |
| | Sublinha o verbo correto em três frases. | 2 | |
| | Sublinha o verbo correto em duas frases. | 1 | |
| | Sublinha o verbo correto em uma frase. | 0,5 | |
| | Não sublinha o verbo correto. | 0 | |
| 2. Aplicação de tempos verbais na frase. | Completa seis frases com o verbo correto. | 3 | 3 |
| | Completa cinco frases com o verbo correto. | 2,5 | |
| | Completa quatro frases com o verbo correto. | 2 | |
| | Completa três frases com o verbo correto. | 1,5 | |
| | Completa duas frases com o verbo correto. | 1 | |
| | Completa uma frase com o verbo correto. | 0,5 | |
| | Não completa as frases com os verbos. | 0 | |
| | Por cada erro ortográfico desconta 0.3. | -0,3 | |
| 3. Identificação e aplicação de formas verbais. | Identifica e regista o verbo nas cinco frases. | 4 | 4 |
| | Identifica e regista o verbo nas quatro frases. | 3 | |
| | Identifica e regista o verbo nas três frases. | 2 | |
| | Identifica e regista o verbo nas duas frases. | 1 | |
| | Identifica e regista o verbo numa frase. | 0,5 | |
| | Não identifica e regista os verbos na frase. | 0 | |
| | Por cada erro ortográfico desconta 0.3. | -0,3 | |
| Total | | | 10 |

3.5.3. Grelha de avaliação

Quadro 16 – Grelha de avaliação dos parâmetros do dispositivo de avaliação da Área de Português

| Parâmetros | 1. Identificação de verbos. | | | | | 2. Aplicação de tempos verbais na frase. | | | | | | | | 3. Identificação e aplicação dos tempos verbais | | | | | | | Soma |
|------------|-----------------------------|---|---|-----|---|--|-----|---|-----|---|-----|---|------|---|---|---|---|-----|---|------|------|
| Alunos | 3 | 2 | 1 | 0,5 | 0 | 3 | 2,5 | 2 | 1,5 | 1 | 0,5 | 0 | -0,3 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0,5 | 0 | -0,3 | 10 |
| 1 | | | | | 0 | | 2,5 | | | | | | -0,3 | | | | 1 | | | | 3,2 |
| 2 | | | | | 0 | 3 | | | | | | | | | | 2 | | | | | 5 |
| 3 | | | | | 0 | 3 | | | | | | | | | | 2 | | | | | 5 |
| 4 | 3 | | | | | 3 | | | | | | | | | | | 1 | | | | 7 |
| 5 | | | | | 0 | 3 | | | | | | | -0,3 | | | | 1 | | | | 3,7 |
| 6 | 3 | | | | | | | 2 | | | | | | | | | 1 | | | | 6 |
| 7 | | | | 0,5 | | | 2,5 | | | | | | | | | | 1 | | | | 4 |
| 8 | | 2 | | | | 3 | | | | | | | | | | | 1 | | | | 6 |
| 9 | | 2 | | | | | 2,5 | | | | | | | | | 2 | | | | | 6,5 |
| 10 | | | | 0,5 | | 3 | | | | | | | -0,6 | 4 | | | | | | | 6,9 |
| 11 | 3 | | | | | | 2,5 | | | | | | -0,6 | | | | 1 | | | | 5,9 |
| 12 | 3 | | | | | 3 | | | | | | | | | | | 1 | | | | 7 |
| 13 | | 2 | | | | 3 | | | | | | | | | | 2 | | | | | 7 |
| 14 | | 2 | | | | 3 | | | | | | | -0,6 | | | | 1 | | | -0,3 | 5,1 |
| 15 | 3 | | | | | 3 | | | | | | | | | 3 | | | | | | 9 |

Relatório de Estágio Profissional

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|---|---|--|--|---|---|--|---|--|--|--|--|------|---|---|---|--|--|---|------|------|
| 16 | 3 | | | | | | | 2 | | | | | -0,3 | | 3 | | | | | | 7,7 |
| 17 | 3 | | | | | 3 | | | | | | | | | 3 | | | | | | 9 |
| 18 | 3 | | | | | 3 | | | | | | | -0,3 | | | | | | 0 | | 5,7 |
| 19 | | 2 | | | | 3 | | | | | | | | | | 2 | | | | | 7 |
| 20 | | 2 | | | | 3 | | | | | | | -0,3 | | | 2 | | | | -0,3 | 6,4 |
| 21 | 3 | | | | | 3 | | | | | | | | | 3 | | | | | | 9 |
| 22 | | | | | 0 | 3 | | | | | | | | | | 2 | | | | | 5 |
| 23 | 3 | | | | | 3 | | | | | | | | | | 2 | | | | -0,6 | 7,4 |
| 24 | 3 | | | | | 3 | | | | | | | | 4 | | | | | | -0,3 | 9,7 |
| Média | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 6,43 |

3.5.4. Descrição da grelha de avaliação

Dos presentes 24 alunos para esta atividade, regista-se três alunos com nota negativa, classificada com Insuficiente. Dos restantes 21 alunos, todos obtiveram classificação positiva, mas nenhum alcançou a nota máxima de 10 valores, apesar de um aluno estar bem próximo, pois deu um erro ortográfico, pelo qual descontei 0,3 décimas.

Após uma análise a esta grelha, verifica-se que na maioria os alunos conseguiram aplicar os tempos verbais nas frases mas que sentem ainda alguma dificuldade em identificá-las, pois tanto no primeiro como no terceiro exercício regista-se uma menor classificação.

A média das classificações da turma relativamente a esta atividade é de 6,43 valores.

3.5.5. Apresentação dos resultados em gráfico

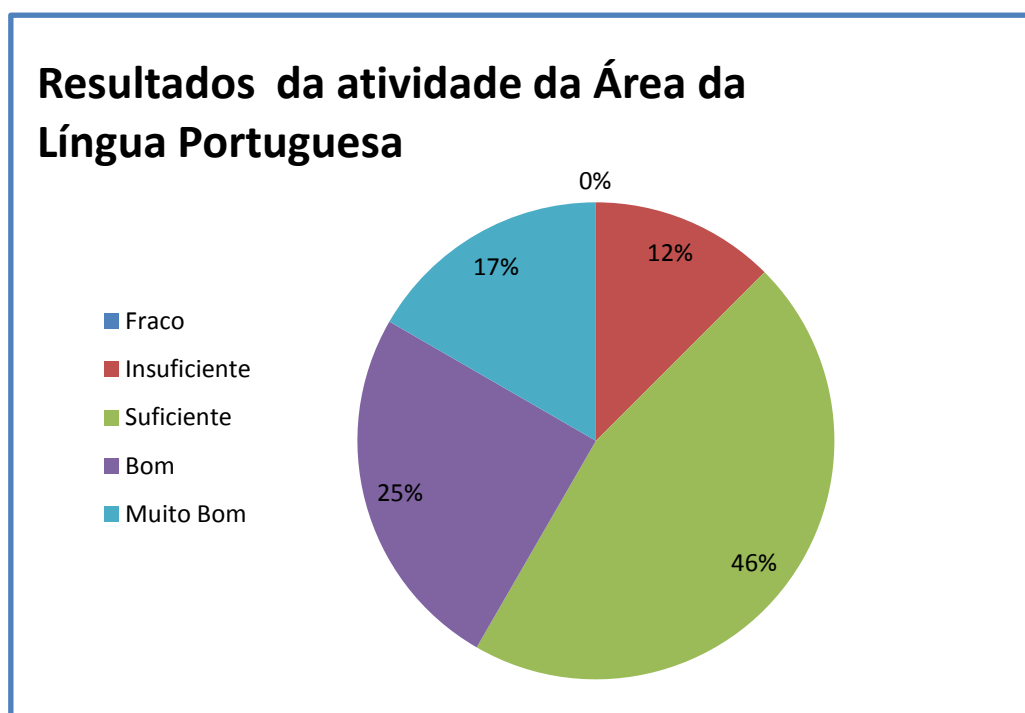


Figura 27- Gráfico Circular dos resultados da atividade da Área de Português

3.5.6. Análise do gráfico

Com a observação deste gráfico constatou-se que nenhum aluno teve como classificação Fraco mas 12% dos alunos obtiveram a classificação de Insuficiente. Verifica-se também que 88% dos alunos tiveram classificação positiva, sendo dos quais, 46% relativo à

classificação de Suficiente, 25% relativos à classificação de Bom e 17% relativos à classificação de Muito Bom.

Reflexão Final

1. Considerações Finais

O estágio profissional no qual se baseou este relatório decorreu ao longo do ano letivo de 2011/2012, terminando em 2013. Termina assim mais uma etapa da minha vida académica. Como afirma Savater (2010), “o homem torna-se homem através da aprendizagem” (p. 13). Ao longo desta etapa, senti prazer, cresci e desenvolvi-me, procurei valorizar todas as aprendizagens e competências que me foram incutidas.

A realização deste estágio consistiu numa etapa importante para a minha formação profissional, pois permitiu uma articulação contínua e coerente entre a teoria e a prática. A prática deve ser encarada como fonte de conhecimento por meio da experimentação e reflexão, como momento determinante de interiorização de competências.

A prática pedagógica foi imprescindível para conhecer a realidade educativa, adquirir conhecimentos e desenvolver competências práticas. É através do estágio, que como aluna tomo consciência da realidade pedagógica. Como refere Ponte e Serrazina (2000):

“não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados da investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas, para os diversos aspectos da sua acção profissional, requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações práticas, com as quais contacta pela primeira vez nesse importante ano de formação” (p. 38).

As experiências vividas durante os momentos de contato com a realidade educativa permitiram-me observar diferentes práticas de ensino/aprendizagem, diversos modelos de profissionais da educação e variados contextos educativos. As turmas com as quais estive, revelaram-se distintas entre si, o que exigia que os educadores e professores adequassem as metodologias e as técnicas de ensino aos alunos que tinham, e o mesmo se adequa a mim, como estagiária, nas minhas aulas.

Ao longo da minha formação, foi imprescindível ter oportunidades para praticar o ato de ensinar e ajudar a desenvolver nos alunos valores e atitudes que os tornaram cidadãos cultos, responsáveis e conscientes dos seus direitos e deveres.

Nas aulas dadas durante a Licenciatura e no Mestrado, em contexto de prática pedagógica, pude aplicar os meus conhecimentos e teorias metodológicas que me foram transmitidas durante a formação inicial.

O ato de reflexão das minhas aulas foi igualmente importante, pois o docente deve ter como hábito refletir, que lhe permite avaliar e melhorar o seu desempenho profissional, visando sempre uma educação qualitativa para os seus alunos.

Toda a investigação realizada durante este período permitiu-me, mais uma vez, refletir sobre o futuro docente que pretendo ser, em simultâneo, as leituras efetuadas

forneceram-me bases sólidas que me permitem progredir como profissional e como ser humano.

2. Limitações

Ao longo da elaboração deste Relatório de Estágio Profissional existiram algumas condicionantes.

A principal, o tempo que não abonou a favor da realização deste relatório. Uma vez que me dediquei às aulas que planifiquei, aos materiais que construí, restou-me pouco tempo para a elaboração do mesmo.

A adicionar a este motivo, com as unidades curriculares teóricas lecionadas na E.S.E. e toda a avaliação inerente a estas, nem sempre foi fácil conciliar tempo para realizar mais pesquisas e leituras para a realização deste Relatório.

Pelo fato de os estágios ocorrerem durante a manhã, cujo os horários diz respeito, por norma, a duas áreas curriculares (Português e Matemática), outras áreas e atividades ficam ausentes da nossa prática, nomeadamente Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio, que nunca assisti, a não ser por colegas estagiárias.

Gostava de salientar igualmente o horário da biblioteca, que por vezes não era compatível com o meu e por diversas vezes os livros, por não serem entregues devidamente no prazo estabelecido, acabava por atrasar o meu trabalho como o de outros colegas.

Não posso também deixar de referir que senti muitas dificuldades na elaboração do capítulo das planificações. Enquanto que o capítulo das avaliações foi elaborado na Unidade curricular de Trabalho Projeto II, na qual senti-me sempre acompanhada e confiante, para o segundo capítulo, isso já não aconteceu. Na minha modesta opinião, penso que era muito mais rentável se no terceiro semestre do mestrado, continuássemos a ter esta unidade curricular.

A nível pessoal, uma grande limitação que sempre me acompanhou, dentro e fora do estágio, foi a minha timidez, nervosismo e pouca confiança no discurso. Agora terminado o estágio, vejo que melhorei esta limitação pessoal e que progredi ao longo deste período pelo enriquecimento que o estágio me trouxe, com as aulas planeadas, aulas surpresa e também com as aulas na E.S.E.

3. Novas Pesquisas

Atendendo às novas tecnologias e avanços da ciência, o docente deve responder às exigências dessa nova era e encontrar-se constantemente informado e atualizado cientificamente, no que toca aos assuntos que envolvem a educação pré-

escolar e do 1.º Ciclo. Assim, é indispensável não deixar de referir a pretensão que tenho de continuar a aprender para melhor ensinar.

Encaro também a possibilidade de procurar mais formação e mais informação sobre as Necessidades Educativas Especiais, pois o estágio intensivo observado, na Licenciatura, despertou em mim uma crescente curiosidade, tendo em conta que a unidade curricular não foi o suficiente.

É fundamental que na minha vida ativa eu seja capaz de fazer sempre mais e melhor, de inovar, de produzir novas ideias e estratégias. Ao ser inovador reconheço que a criatividade tem um papel muito importante na sociedade atual, e que não posso limitar-me ao que já está feito, mas sim encontrar sempre algo novo. Espero tornar-me num profissional crítico, criativo e aberto a novos projetos e ideias, criando contextos que tenha valor educativo.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

Abrantes, P., Serrazina, L. e Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Afonso, M. R. (2007). *Educação para a cidadania. Guião de educação para a cidadania em contexto escolar ... boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Aguêra, I. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância – actividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa-Letras.

Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo. Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.

Almeida, A. e Vilela, M. C. (1996). *Didáctica das ciências. Aceleração cognitiva- teoria e prática*. Rio Tinto: Edições Asa.

Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativo. Para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.

Alves, J. M. e Leite, M. J. (2005). *Sucesso na escola: um guia para os pais*. Porto: Edições Asa.

Amaral, S. B. M. (2004). *Expressão Musical: significados e significantes. Perspectiva vivencial no jardim de infância*. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.

Antunes, C. (2005). *As inteligências múltiplas e os seus estímulos*. Porto: Edições Asa.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Azevedo, M. (2004). *Teses, relatórios e trabalhos escolares – sugestões para a estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bartolomeis, F. (1999). *Avaliação e Orientação – objetivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Botelho, A. T. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores: uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. Dissertação de Doutoramento. Málaga: Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.

Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

Brickman, N. A. e Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Brown, S., Race, P. e Smith, B. (2000). *Guia de avaliação. Sugestões para professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

Caldeira, M. F. (2009a). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Caldeira, M. F. (2009b). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Dissertação de doutoramento. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.

Campos, L. e Veríssimo, L. (2010). *Aprender a educar. Guia para pais e educadores*. Vila Nova de Gaia. Porto: Fundação Manuel Leão.

Canavarro, J. M. P., Pereira, A.I.F. e Pascoal, P. (2001). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Carvalho, L. (2010). *Sussu e o grafismo*. Porto: Editora Educação Nacional.

Castro, J. P. e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Texto de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cerquetti-Aberkane, F. e Berdonneau, C. (1997). *O ensino da matemática na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011

Charpak, G. (1996). *As ciências na escola primária*. Mem Martins, Portugal: Editora Inquérito.

Condemarín, M. e Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança. Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: Esfera dos Livros.

Cury, A. (2011). *Pais brilhantes, professores fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*. Lisboa: Pergaminho.

Curto, P. M. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.

Curto, L. M.; Morillo, M. e Teixidó, M. M. (2000). *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Volume 1. Porto Alegre: Artmed.

Dacosta, L. (2002). *Leitura e pedagogia do deslumbramento*. In A. Mesquita. (Coord.). *Pedagogias do imaginário. Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Edições Asa.

Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. e Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática: guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal.

Davies, D., Marques, R. e Silva, P. (1993). *Os professores e as famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Despacho Normativo n.º 1/2005

Despacho Normativo n.º 50/2005

Deus, M. L. (1997). *Guia prático da cartilha Maternal*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Barcarena, Portugal: Editorial Presença.

Fabregat, C. H. e Fabregat, M. H. (1991). *Como preparar uma aula de história*. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens. Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Ferreira, M. S. e Santos, M. R. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto editora.

Fisher, J. (2004). *A relação entre o planeamento e a avaliação*. In Vasconcelos, T. (Ed.). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.

Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (Org.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.

Fontes, A, e Silva, I. R. (2004). *Uma nova forma de aprender ciências: a educação em ciência/tecnologia/sociedade (CTS)*. Porto: Edições Asa.

Formosinho, J. (Org.). (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. e Niza, S. (2009). *Iniciação à prática profissional nos currículos de formação inicial de professores*. In J. Formosinho (Coord.) *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Freitas, L. V. e Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.

García, M., Roces, C. & González, P. (2002). *Nuevas tecnologías y educación*. In Gonzalez-Pienda et.al (coords.). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Ediciones Piramide.

Galvão, C., Reis, P, Freire, A, e Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências. Sugestões para professores do ensino básico e secundário*. Lisboa: Edições Asa.

Gaspar, M. B. (1996). *Dar vida à escola. Manual de actividades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Génova, A. C. (1988). *Origami escolar; dobraduras*. São Paulo: s.e.

Gomes, A. et al. (1991). *Guia do professor de língua portuguesa*. I Vol. 1.º Nível. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes, A. et al. (1991b). *Guia do professor de língua portuguesa*. I Vol. 3.º Nível. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes, J. A. (1993). *A poesia na literatura para a infância*. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa.

Gomes, J. A. (2000). *Da nascente à voz. Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho.

- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Lisboa: Raiz Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. e Weikart, D. P. (1984). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: um guia para pais e educadores*. Porto: Edições Asa.
- Lança, R. (2003). *Animação desportiva e tempos livres. Perspectivas de organização*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Landier, J. e Barret, G. (1999). *Expressão dramática e teatro*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C., Pacheco, J., Moreira, E., Terrasêca, M., Carvalho, A. e Jordão, A. (1995). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Lisboa, J. (2005). *Reflectindo sobre a formação*. In L. Alonso e M. C. Roldão (Coords.) *Ser professor do 1.º ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Lopes, C. A. (2002). *Estratégias e métodos de resolução de problemas em matemática*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J. A. (Coord.) (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância*. Porto: Edições Asa.
- Loureiro, M. J. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto: Edições Asa.
- Magalhães, V. F. (2008). *A promoção da literatura literária na infância: um mundo de verdura a não perder*. In O. Sousa, e A. Cardoso, (Eds.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudo Educacionais.
- Mamede, E. (2008). *Um pouco mais sobre fracções*. In E. Mamede (Coord.) *Matemática – Ao encontro das práticas – 2.º ciclo*. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, I. P. et al. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, I. P. et al. (2009). *Despertar para a ciência. Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministérios da Educação.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mendes, M. e Delgado, C. (2008). *Geometria: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mendonça, M. (1997). *A educadora de infância – Traço de união entre a teoria e a prática*. Porto: Edições Asa.

Mialaret, G. (1975). *A aprendizagem da matemática: ensaio da psicopedagogia*. Coimbra: Livraria Almedina.

Mira, A. M. (1995). *João de Deus e a actualidade do seu método ou arte de leitura*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2006). *Organização curricular e programas do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Monteiro, C. e Pinto, H. (2007). *Desenvolvendo o sentido do número racional*. Associação de professores de Matemática.

Moreira, D. e Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Moreira, D. e Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação – um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Nabais, J. A. (s.d.). *À descoberta da matemática com o calculador multibásico*. Rio de Mouro: Educa.

National Council of Teachers of Mathematics. (2008). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Pais, A. e Monteiro, M. (1996). *Avaliação – uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.

Palhares, P. (Coord.) (2004). *Elementos de matemática para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.

Palhares, P. e Gomes, A. (coord.). (2006). *Mat1C Desafios para um novo rumo*. Braga: Universidade do Minho.

Pereira, J. D. L. e Lopes, M. S. (2007). *Fantoches e outras formas animadas no contexto educativo*. Amarante, Portugal: Intervenção.

Pereira, M. (1992). *Didácticas das ciências da natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, P. C. (2010). *Educação infantil e intervenção psicopedagógica*. Educação para o desenvolvimento n.º 1. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Pérez, M. R. (s.d.a). *O currículo como marco da sociedade do conhecimento. Seminário internacional I. Desenho curricular de aula como modelo de aprendizagem – ensino*. Madrid: Universidad Complutense.

Pérez, M. R. (s.d.b). *Estratégias de aprendizagem na aula. Desenho e avaliação. Seminário internacional II*. Madrid: Universidad Complutense.

Pérez, M. R. e López, E. D. (2001). *Diseños curriculares de aula. Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pinto, M. O. (2010). *Desenvolver competências no oral no 1.º ciclo*. In O. C. Sousa e A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em língua: percursos didácticos*. Lisboa: Edições Colibri.

Pombo, O., Guimarães, H. M. e Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Ponte, J. P. e Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ponte, J. P. et al. (s.d.). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ponte, J. et al. (2010). *O professor e o programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Associação de professores de matemática.

Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. mSistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Proença, M. C. (1990). *Ensinar/ Aprender história. Questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.

Quintas, H. et al (1997). *Identificação de níveis de reflexão em alunos em formação inicial*. Actas do I congresso Nacional de Supervisão (p. 124-131). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.

Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura em alunos do ensino básico*. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa.

Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de Doutoramento. Universidad de Málaga. Departamento de didáctica de la lengua y la literatura.

Ribeiro, A. C. e Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Robinson, N. (2006). *Enciclopédia do origami. Guia completo e totalmente ilustrado da arte da dobragem de papel*. Lisboa: Dinalivro.

Rodari, G. (1993). *Gramática da fantasia. Introdução à arte de inventar histórias*. Lisboa: Editorial Caminho.

Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de deus*. Dissertação de doutoramento inédita. Universidade de Málaga. Faculdade de Ciencias de la Educación.

Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Sanches, M. (1994). *Aprendizagem cooperativa: solução de problemas em contexto de autorregulação*. Lisboa: Editora Asa.

Sanchis, S. (2007). *Atividades de expressão motora na pré-escola*. Lisboa: Papa-Letras.

Santana, I. e Neves, M. C. (1998). *Cultivar o gosto pela leitura*. In S. Niza (Coord.) *Criar o gosto pela escrita. Formação de Professores*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.

Savater, F. (2010). *O valor de educar*. In F. Savater, R. M. Castillo, N. Crato, & H. Damião. (Ed.). *O valor de educar, o valor de instruir*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Serrano Jesus, J. M. (2002). *Educação do movimento*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Serrazina, L. (2002). *A formação para o ensino da matemática. Perspectivas futuras*. In L. Serrazina (Org.). *A formação para o ensino da matemática na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Serrazina, L. e Matos, J. M. (1996). *O geoplano na sala de aula*. Associação de Professores de Matemática.

Silva, L. M. (s.d.). *A prática da redacção (didáctica da expressão escrita)*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I. (Org.). (2001). *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I. (Coord.). (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I., Duarte, I. e Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Soares, V. (2010). *Práticas pedagógicas vivenciais*. Petrópolis: Editora Vozes.

Solé, M. B. (1992). *O jogo infantil (organização das ludotecas)*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.

Sousa, M. L. D. (1992). *A interpretação de textos na aula de português*. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa.

Sousa, M. R. (2000). *Metodologias do ensino da música para crianças*. Gaia, Portugal: Edições Gailivro.

Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação. 3.º Volume – música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Spodek, B. e Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

Teberosky, A. (2001). *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.

Teberosky, A. e Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.

Tenbrink, T. D. (2002). *Evaluacion. Guia practica para profesores*. Madrid: Narcea S. A.

Thouin, M. (2008). *Resolução de problemas científicos e tecnológicos nos ensinos pré-escolar e básico 1.º ciclo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vasconcelos, A. A. (2006). *Orientações programáticas do ensino da música no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.

Veloso, R. M. (2001). *Literatura infantil e práticas pedagógicas*. Malasartes, Cadernos de Literatura para a infância e a juventude, n.º 6, Lisboa (22-24).

Veloso, R. M. e Riscado, L. (2002). *Literatura infantil, brinquedo e segredo*. Malasartes Cadernos de literatura para a infância e a juventude, n.º 10. Lisboa.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa.

Villas-Boas, M. A. (2002). *Leitura de histórias: o contributo da dimensão sócio-afectiva*. In: Viana, F. L.; Martins, M. e Coquet, E. (Coord). *Leitura, Literatura infantil, ilustração: Actas do 3.º encontro nacional de investigadores em leitura, literatura infantil e ilustração*. Braga: Universidade do Minho.

Wolfe, P. (2004). *A importância do cérebro: da investigação à prática na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto – Portugal: Edições Asa.

Referências eletrônicas:

Barros, C. (2008). *Era uma vez... sobre os contos tradicionais na literatura infantil*. Recuperado em 2012, abril 2, de <https://sociadadedepsicologia.wordpress.com/2008/07/18/era-uma-vez-sobre-os-contos-tradicionais-na-literatura-infantil/>

Galveias, M. F. C. (2008). *Prática pedagógica: cenário de formação profissional*. Recuperado em 2011, novembro 26, de [http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/H1\(1\).pdf](http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/H1(1).pdf)

Guimarães, C. M. & Lopes, C. C. G. P. (2007). *As práticas educativas-formativas na formação inicial do profissional da educação infantil*. Recuperado em 2012, janeiro 13, de <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-451-04.pdf>

Ruivo, I. (2006). *João de Deus: Método de leitura com sentido*. Actas do VI Encontro Nacional (IV Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga: Universidade do Minho. Recuperado em 2012, fevereiro 14, de http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_metodo_leitura_joao_deus_b.pdf

Veloso, R. M. (2006). *A leitura literária*. Recuperado em 2013, março 22. http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/abz_indices/000714_LL.pdf

Anexos

Anexo 1

Atividade 1 – Dispositivo de avaliação do Conhecimento do Mundo.



Anexo 2

Atividade 2 – Dispositivo de Avaliação do Domínio da Matemática



Anexo 3

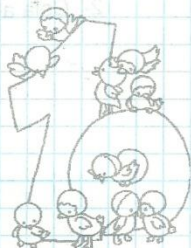
Atividade 3 – Dispositivo de Avaliação da Área de Matemática

Jardim Escola João de Deus – Estrela

Lisboa, 27 de abril de 2012

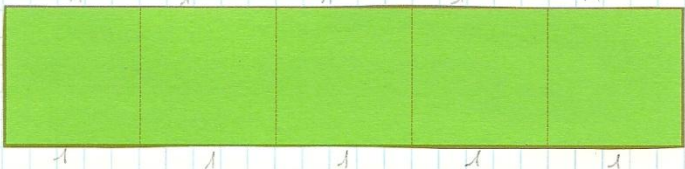
1.º lição

Sumário:



1- Tendo em conta o lado do quadrado como unidade, calcula o perímetro das seguintes figuras:

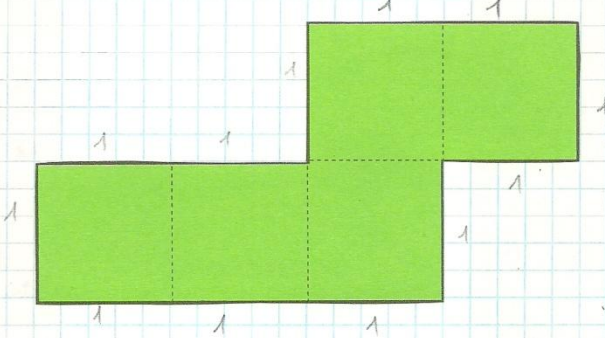
1.1 -



$$P_{\square} = 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 = 120$$

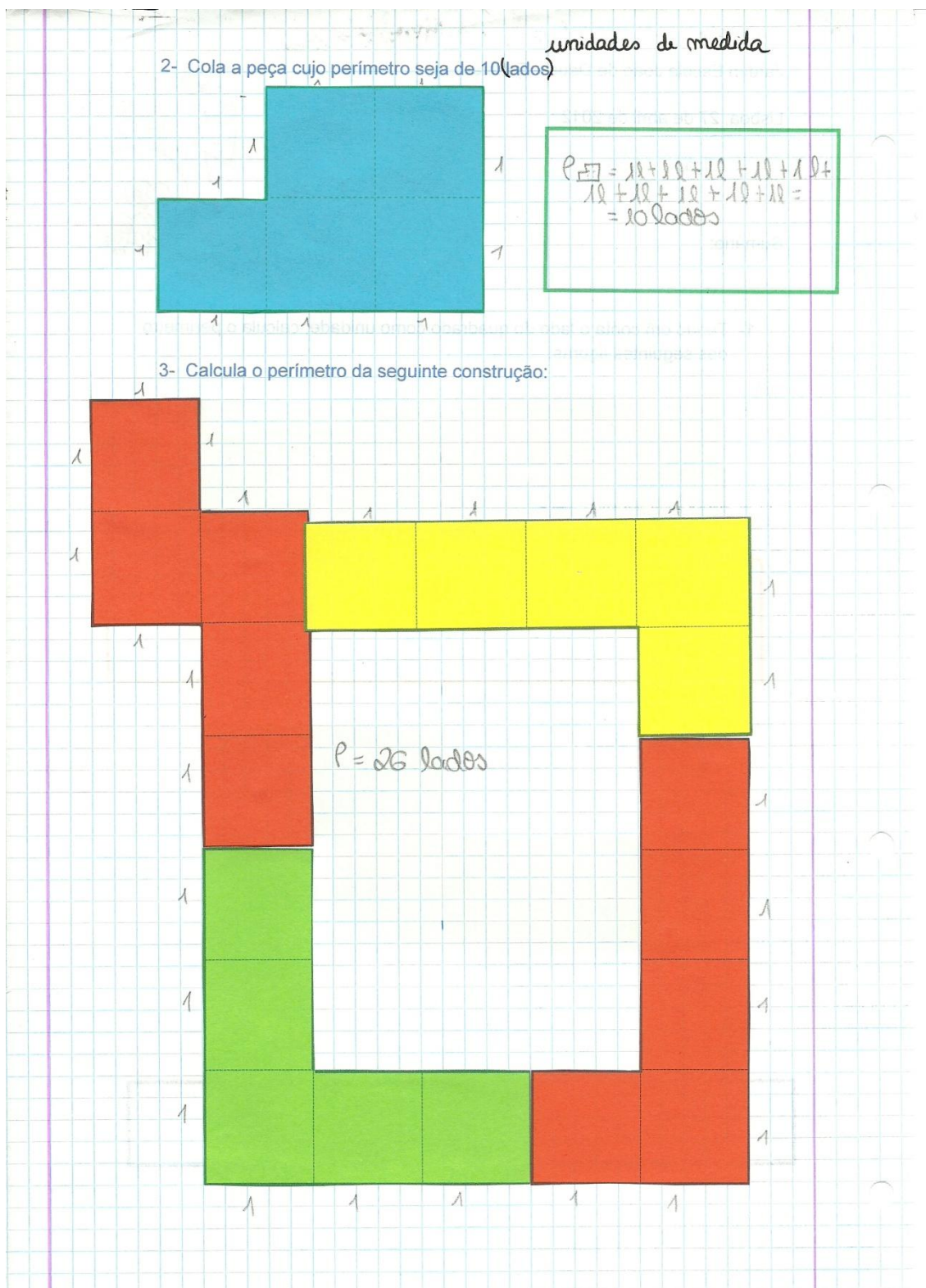
R: Esta figura tem 12 lados.

1.2 -



$$P_{\square} = 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 = 120$$

Continuação da ficha.



Anexo 4

Atividade 4 – Dispositivo de Avaliação da Área de Português

Jardim-Escola João de Deus – Estrela

1.º Ano – Língua Portuguesa

Verbo

Nome: _____ Data: _____

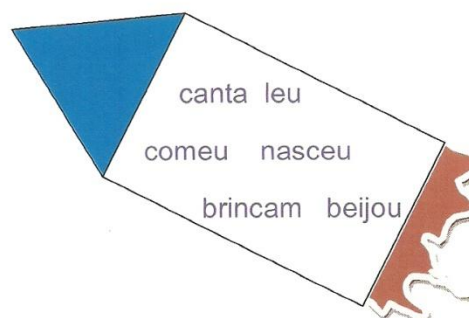
1. Sublinha os verbos das seguintes frases:

- O Rui corre pelo Pinhal.
- O Vasco anda na natação.
- A Marta partiu um prato.
- O cão roeu o osso.



2. Completa as frases com os verbos dados, para que façam sentido:

- A Rita _____ pudim.
- O menino _____ uma história.
- A avó _____ o neto.
- O bebé _____ ontem.
- As crianças _____ no parque.
- A Mafalda _____ na festa.



3. Sublinha as formas verbais no texto e regista-as ao lado, como no exemplo.

Lagarto Pintado _____ pintar

Lagarto pintado, _____
Quem te pintou? _____
Foi uma velha que ali passou. _____
No tempo da eira fazia poeira, _____
Puxa lagarto por aquela orelha _____



Luísa Ducla Soares, *O Som das Lengalengas*, 2011.

Ficha formativa realizada pela estagiária Sónia Gomes, MPE1C